



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

## Relatório de Estágio

**Helena de Jesus Figueira de Almeida**

Mestrado em Ensino da Música

Agosto 2014

Professor Doutor Francisco Cardoso

Professora Cristina Brito da Cruz



## **(Agradecimentos)**

*A realização deste Relatório de Estágio não seria possível sem o contributo de outras pessoas às quais gostaria de prestar o meu sincero agradecimento:*

*Ao Professor Doutor Francisco Cardoso e à Professora Cristina Brito da Cruz pela orientação do trabalho, sugestões dadas e correcção do mesmo.*

*À direcção pedagógica da Academia de Música de Lisboa por ter autorizado a realização do estágio nesta instituição.*

*À professora Cláudia Brás Nunes por ter permitido que observasse as suas aulas durante um ano lectivo completo.*

*Aos pais dos alunos do 7º e 8º graus autorizaram a gravação das aulas.*

*Aos professores entrevistados pelo contributo que deram para a realização desta investigação ao disporem do seu tempo para partilharem a sua experiência pedagógica.*

*Às direcções pedagógicas das escolas do Ensino Especializado da música que encaminharam os questionários aos professores de Formação Musical.*

*A todos os professores de Formação Musical que responderam aos questionários.*

*Aos meus pais, irmão pelo apoio emocional e financeiro essencial para concretizar o mestrado.*

*Aos amigos Sofia Vieira, Sandra Coutinho e Tiago Silva pelo encorajamento, amizade e acompanhamento durante todo o ano lectivo.*

*Ao António Dias e Maria João Pedro pela amizade e partilha dos momentos difíceis.*



## Resumo I (Prática Pedagógica)

O Estágio do Ensino Especializado realizado no presente ano lectivo foi elaborado na Academia de Música de Lisboa em três turmas. Vários foram os desafios encontrados no decorrer do ano lectivo, como por exemplo a instabilidade das turmas, a falta do quadro na sala em algumas aulas e a pouca experiência anterior na área de docência. A realização deste estágio permitiu experimentar actividades e estratégias aprendidas nas disciplinas do mestrado e estimulou uma atitude de reflexão regular sobre as escolhas pedagógicas elaboradas e sobre a resposta dos alunos. Também o *feedback* dos professores da Unidade Curricular de Didáctica do Ensino Especializado foi essencial na consciencialização de aspectos que teriam que ser mudados na minha abordagem do ensino: fazer actividades mais formativas e menos avaliativas, dar mais *feedback*, não avançar para outro nível enquanto uma tarefa ainda não estiver consolidada, não modificar as instruções tão rapidamente, ter cuidado com a apresentação visual das células rítmicas e pensar em soluções para quando os alunos estão cansados. Foi também importante reflectir sobre os planos de aula realizados ao longo do ano e sobre o que não seria realizado da mesma forma, nomeadamente na introdução de células rítmicas, introdução de funções harmónicas e cadências. Durante este ano foi feito um esforço para melhorar estes aspectos, no entanto ainda não foi possível implementar todas as mudanças. De qualquer modo, esta reflexão é um bom ponto de partida para o planeamento do próximo ano e um exemplo da atitude que deve acompanhar-me durante toda a minha actividade enquanto docente.



## **Resumo II (Investigação)**

O presente Projecto de Investigação – “A utilização dos sistemas de nomes de notas no ensino musical português” – surgiu da constatação da existência de diversos sistemas de nomes de notas e abordagens à introdução à leitura no Ensino Especializado português. Procurando responder à pergunta “Que escolhas pedagógicas fazem os professores de Iniciação/Formação Musical no contexto do Ensino Especializado da música em Portugal quando têm como objectivo a introdução à leitura?”, este estudo exploratório procurou entender como os professores ensinam os sistemas – em que níveis, razões e objectivos pedagógicos os utilizam, as vantagens e limitações. Utilizaram-se métodos múltiplos – questionários *on-line* enviados para direcções pedagógicas de escolas do Ensino Especializado da música e para professores de Iniciação/Formação Musical e entrevistas a professores que utilizavam vários sistemas de nomes de notas. Da análise dos 46 questionários e das entrevistas foi possível verificar que as escolhas pedagógicas dos professores não são unânimes. No entanto, constataram-se algumas tendências gerais: os sistemas de *dó* fixo, *dó* móvel A de números B são os mais utilizados; o sistema de números é o mais utilizado independentemente da experiência profissional e das faixas etárias; os sistemas relativos são menos utilizados à medida que os níveis vão avançando; na preparação da leitura destaca-se a aposta na entoação; as razões que levam os participantes a utilizar os vários sistemas diferem, assim como as vantagens e desvantagens apresentadas. O presente estudo abre caminho para a realização de um estudo experimental que teste qual das abordagens parece ser mais vantajosa no contexto do Ensino Especializado da música português.

## **Palavras-chave**

Sistemas de nomes de notas, introdução à leitura musical, solmização relativa, sistema de números, sistema de *dó* fixo, sistema de *dó* móvel.





## **Abstract I (Teaching)**

The professional music training internship held during the current school year took place at Academia de Música de Lisboa within three classes. I faced many challenges during this year, for example the instability of the classes, the absence of the blackboard during some lessons and the lack of previous experience as teacher. At this internship I could experiment some activities and strategies learned in the master course classes and it stimulated a regular self-evaluation about the pedagogical decisions and the student's feedback. The feedback provided by the Didactics for Professional Music Training Teachers was essential in raising the awareness of some aspects that I would need to change: I should prepare more formative and less evaluative activities, provide more feedback, I shouldn't advance to a next level while a task is not yet consolidated, nor change the instruction provided so quickly, I should be careful with the visual presentation of the rhythmic patterns, think in alternatives for when the students are tired. It was also important to reflect about the lesson plans prepared during the year and about what I shouldn't have done, namely on the introduction of rhythmic patterns, harmonic functions and cadences. Throughout the year I made an effort to improve in those aspects, however not all changes could be implemented. In any case, this reflection is a good starting point to next year's planning and an example of the attitude that a teacher should follow during his entire career.



## **Abstract II (Research)**

This Investigation Project – “The use of pitch labelling systems in the Portuguese music teaching” – arose from the verification of the existence of several pitch labelling systems and approaches to the score reading introduction in the Portuguese professional music training. With the objective to answer the question “Which pedagogical choices do the musicianship teachers make in the context of the professional music training in Portugal when their goal is the score reading introduction?”, this exploratory study tried to understand how those systems are taught, at which levels, reasons and pedagogical objectives why they are used, their advantages and limitations and how students react to their use. Multiple methods were employed – online questionnaires sent to the pedagogical boards of professional music training schools and to musicianship teachers, and some teachers using several pitch labelling systems were interviewed. From the analysis of 46 questionnaires and interviews it was possible to verify that the teachers’ pedagogical choices are not unanimous. Nevertheless, there were some general trends: the fixed-do system, movable-do system A and the number system B are the most used systems; the number system B is the most used regardless of the professional experience and age group; the relative systems are less used as one progresses through the levels; at the score reading introduction highlight for the singing; the reasons that lead the participants to use several systems are different, as well as the advantages and disadvantages presented. This study paves the way for the development of an experimental study to test which approach seems to be more advantageous in the context of the Portuguese professional music training.

## **Keywords**

Pitch labelling systems, score reading introduction, relative solmization, number system, fixed-do system, movable-do system



# Índice

Secção I – Prática Pedagógica	1
1. Caracterização da Escola	3
1.1. Contextualização	3
1.2. População escolar	4
1.3. Organização e planos de estudo	4
1.4. Distribuição de alunos	5
2. Caracterização das Turmas	8
2.1. Critérios para a selecção das turmas	8
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	12
3.1. Objectivos de aprendizagem	12
3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula	12
4. Análise Crítica da Actividade Docente	16
4.1. A observação das aulas	16
5. Conclusão	23
Secção II – Investigação	25
A utilização dos sistemas de nomes de notas no	25
ensino musical português	25
1. Descrição do Projecto de Investigação	27
1.1. Introdução	27
1.2. Justificação/Pertinência	27
1.3. Pergunta de investigação	28
2. Revisão da Literatura	29
2.1. Percepção da altura sonora	29
2.2. Sistema tonal	37
2.3. Leitura musical	42
2.4. Sistemas de nomes de notas	46
3. Metodologia de Investigação	59
3.1. Metodologia	59
3.2. Métodos de recolha de dados	59
3.3. Participantes	64
3.4. Métodos de análise de dados	66
3.5. Cuidados éticos	69

4. Apresentação e Análise de Resultados	71
4.1. Análise dos questionários	71
4.2. Limitações dos sistemas	81
4.3. Análise das entrevistas	82
5. Conclusão	101
Reflexão Final	107
Bibliografia	109
Anexos – Prática Pedagógica	117
Anexo 1 – Plano de aula dos 7º e 8º graus	119
Anexo 2 – Plano de aula do 5º ano	122
Anexo 3 – Plano de aula do 6º ano	124
Anexos – Investigação	127
Anexo 4 - Lista de termos técnicos (inglês – português)	129
Anexo 5 – Sistemas de nomes de notas	133
Anexo 6 – Norwich sol-fa de Sarah Glover	134
Anexo 7 – Tónica sol-fa de John Curwen	135
Anexo 8 – Sílabas de dó móvel	136
Anexo 9 – Fonomímica	137
Anexo 10 – Esquema dos questionários	138
Anexo 11 – Questionários	139
Anexo 12 – Questionários parciais	152
Anexo 13 – Entrevista	153
Anexo 14 – Transcrição das entrevistas	154

## Índice de Figuras

Figura 1 – “Alturas subjectivas” e “alturas fixas num contexto cromático”	29
Figura 2 – Hino de S. João Baptista – <i>Ut queant laxis</i>	47
Figura 3 – <i>Hexacordum naturale</i> (C), <i>hexacordum molle</i> (F) e <i>hexacordum durum</i> (G)	48
Figura 4 – DMA e DMb: sílabas das tonalidades menores	50
Figura 5 – Notação de acordo com o método Galin-Paris-Chevé – correspondência na pauta	54
Figura 6 – Na e Nb – números nas tonalidades menores	55
Figura 7 – <i>Norwich sol-fa</i> de Sarah Glover	134
Figura 8 – Tónica sol-fa de John Curwen	135
Figura 9 – Fonomímica	137

## Índice de Diagramas

Diagrama 1 – Diversos tipos de AA, segundo a classificação de Bachem	31
Diagrama 2 – Razões para a escolha dos diversos sistemas	83
Diagrama 3 – Diferentes definições de leitura por relatividade	86
Diagrama 4 - Sistemas de nomes de notas	133
Diagrama 5 – Esquema dos questionários	138

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – População escolar distribuída por faixas etárias	4
Gráfico 2 – População escolar distribuída pelos diversos níveis	6
Gráfico 3 – População escolar distribuída pelos instrumentos leccionados	6
Gráfico 4 – População escolar distribuída pelas aulas de grupo	7
Gráfico 5 – Identificação dos participantes	64
Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por SNN	71
Gráfico 7 – Distribuição dos participantes pelos vários SR	72
Gráfico 8 – Relação entre a experiência profissional e os sistemas utilizados	74
Gráfico 9 – Relação entre a faixa etária dos participantes e os sistemas utilizados	74
Gráfico 10 – Utilização dos SR por níveis	75
Gráfico 11 – Momentos da aprendizagem em que são utilizados os SR	76
Gráfico 12 – Objectivos pedagógico/didácticos da utilização de SR	77
Gráfico 13 – Momento em que os professores introduzem os nomes de notas absolutos	77
Gráfico 14 – Razões que levaram os participantes a utilizar os SR	79
Gráfico 15 – Razões para a utilização do DF	80
Gráfico 16 – Prioridade do desenvolvimento da AA, AR e relações intervalares	80



## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Oferta educativa: cursos	5
Tabela 2 – Caracterização da turma do 5º ano	9
Tabela 3 – Caracterização da turma do 6º ano	10
Tabela 4 – Caracterização da turma do 7º e 8º graus	11
Tabela 5 – Princípios da <i>Gestalt</i>	40
Tabela 6 – Sílabas do DM de acordo com o conceito de educação musical de Kodály	50
Tabela 7 – Sílabas utilizadas no sistema fixo-ampliado	57
Tabela 8 – SL da tradição alemã	58
Tabela 9 – Divisão dos SR em categorias	72
Tabela 10 – Distribuição dos participantes por SNN - detalhada	73
Tabela 11 – Limitações dos SR	81
Tabela 12 – Descrição geral dos participantes e dos sistemas que utilizam	82
Tabela 13 – Preparação para a leitura	85
Tabela 14 – Resposta dos alunos à utilização dos diversos sistemas	89
Tabela 15 – Vantagens e limitações dos SNN	90
Tabela 16 – DM utilizado nos EUA	136
Tabela 17 – DM utilizado na Alemanha	136
Tabela 18 – DM de acordo com Winnick	136
Tabela 19 – DM de acordo com Bentley	136
Tabela 20 – Questionários parciais	152

## Lista de abreviaturas

AA	Audição absoluta
AR	Audição Relativa
DF	Sistema de <i>dó</i> fixo
DM	Sistema de <i>dó</i> móvel
DMA	Sistema de <i>dó</i> móvel A
DMb	Sistema de <i>dó</i> móvel B
N	Sistemas de números
Na	Sistema de números A
Nb	Sistema de números B
P	Participante
Q	Questionário
SA	Sistema absoluto
SL	Sistema de letras
SNN	Sistemas de nomes de notas
SR	Sistema relativo
SSR	Sistemas de solmização relativa

## **Secção I – Prática Pedagógica**



# **1. Caracterização da Escola**

## **1.1. Contextualização**

O presente estágio foi realizado na Academia de Música de Lisboa. Fundada em 2004, esta é uma escola do Ensino Vocacional de música, integrada na rede do ensino particular e cooperativo. A Academia tem paralelismo pedagógico desde 1 de Setembro de 2006, ao abrigo do despacho nº18/SERE/87, de 9 de Dezembro, e contrato de patrocínio com o Ministério da Educação desde 1 de Setembro de 2008.

Inicialmente denominada como Academia de Música “Os Violinhos”, esta instituição emergiu do projecto homónimo – orquestra infanto/juvenil – e é tutelada pela Acordarte – Associação Promotora da Educação Cultural e Artística.

A Academia funciona nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, ao abrigo de um protocolo assinado com esta instituição.

Os seus Órgãos de Gestão são os seguintes:

- Direcção – constituída por um Director e um Sub-Director, podendo ser coadjuvada por um ou mais assessores. É da sua responsabilidade gerir a Academia nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial;
- Direcção Pedagógica – compete-lhe representar a escola junto do Ministério da Educação; organizar e planificar actividades; assegurar o cumprimento dos planos e programas de estudos;
- Conselho Pedagógico – constituído pelo Director da Academia, direcção pedagógica, coordenadores de Departamentos Curriculares, representante dos alunos, representante dos pais, representante do pessoal não-docente e representante da entidade tutelar. É um órgão consultivo que actua no âmbito pedagógico, orientando e acompanhando os alunos e promovendo a formação contínua do corpo docente da escola.

Neste momento a instituição tem parecerias institucionais com o Agrupamento de Escolas Belém-Restelo; Agrupamento Luís António Verney; Escola Secundária Marquês de Pombal; Orquestra Sinfónica Juvenil; Palácio Nacional da Ajuda e Palácio Nacional de Queluz.

A escola funciona todos os dias úteis das 13h10 às 21h20, e aos Sábados das 9h30 às 12h40.

## 1.2. População escolar

A população escolar da Academia é constituída maioritariamente por alunos entre os 6 e os 15 anos (84,2%). A distribuição por faixas etárias consta no gráfico seguinte.

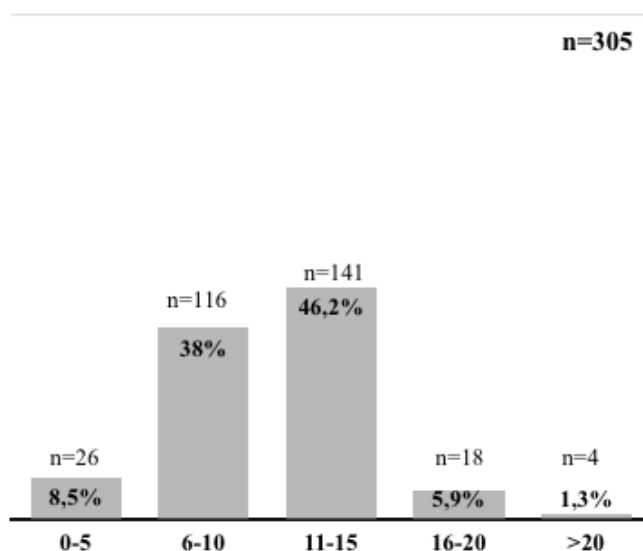


Gráfico 1 – População escolar distribuída por faixas etárias

Como se constata, a população escolar é maioritariamente constituída por adolescentes dos 11 aos 15 anos (46,2%), e por alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos (38%). As faixas etárias menos representadas são as constituídas por alunos até aos cinco anos (8,5%) e alunos maiores de 16 anos (7,2%).

## 1.3. Organização e planos de estudo

A oferta educativa da Academia abrange os cursos de Iniciação Musical (InM), o curso Básico (B), o curso Complementar (C) e o curso Livre (CL). O curso Livre destina-se a alunos de qualquer idade que queiram frequentar uma ou mais disciplinas. No entanto, para poderem cursar as disciplinas que integram o plano de estudos do curso Complementar têm que ter idade igual ou superior a 14 anos no início do ano lectivo.

Podem inscrever-se nos cursos de Iniciação Instrumental (InIns) alunos que tenham entre 3 a 5 anos no início do ano lectivo.

Os candidatos aos cursos Básico ou Complementar podem inscrever-se em qualquer grau em regime supletivo, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino regular e o grau para o qual se candidatam no Ensino Especializado da Música não seja superior a dois anos. De acordo com o Regulamento Interno da Academia, à excepção de alunos transferidos de outros estabelecimentos do Ensino Especializado de Música, a Academia poderá exigir uma prova de acesso para testar a aptidão musical do candidato.

Os instrumentos leccionados na Academia – ver Tabela 1 – são as cordas friccionadas (violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo), a guitarra e o piano. Estes são leccionados em todos os níveis oferecidos pela escola, à excepção do contrabaixo e da Viola de Arco que não estão dentro da oferta educativa da Iniciação Instrumental.

	<b>InIns</b>	<b>InM</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>CL</b>
<b>Violino</b>	*	*	*	*	*
<b>Viola de Arco</b>		*	*	*	*
<b>Violoncelo</b>	*	*	*	*	*
<b>Contrabaixo</b>		*	*	*	*
<b>Piano</b>	*	*	*	*	*
<b>Guitarra</b>	*	*	*	*	*

**Tabela 1 – Oferta educativa: cursos<sup>1</sup>**

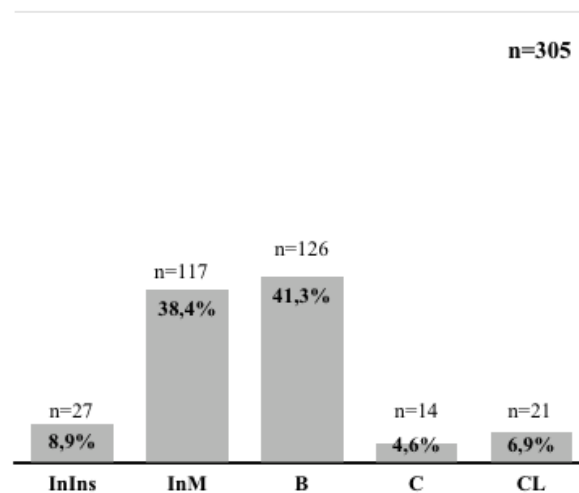
## **1.4.Distribuição de alunos**

No ano lectivo de 2013/2014 estiveram matriculados na Academia 305 alunos.

Através do Gráfico 2 verifica-se que na sua maioria, os alunos frequentaram os cursos de Iniciação Musical (38,4%) e o curso Básico (41,3%), dados que se associam à distribuição da população às faixas etárias apresentadas no gráfico anterior. Os cursos cuja percentagem da população é menor são a Iniciação Instrumental (8,9%), o curso Livre (6,9%) e, por fim, o curso Complementar (4,6%).

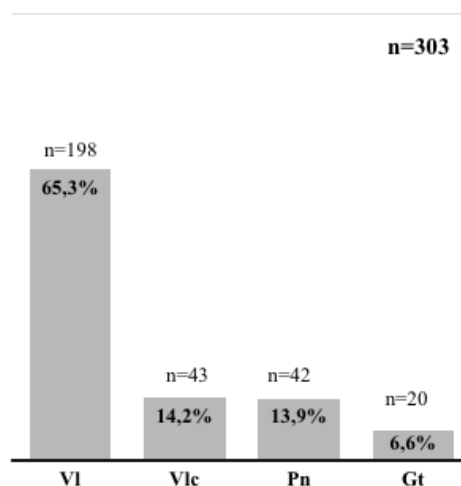
---

<sup>1</sup> Na tabela as abreviaturas correspondem a: InIns – Iniciação Instrumental (pré-escolar); InM – Iniciação Musical (1º ciclo) ; B – Curso Básico; C – Curso Complementar; CL – Curso Livre.



**Gráfico 2 – População escolar distribuída pelos diversos níveis<sup>2</sup>**

A distribuição dos alunos pelos instrumentos leccionados ilustrada no Gráfico 3, apresenta um maior número de alunos inscritos em violino (65,3% da população escolar). São em menor número as inscrições em violoncelo (14,2%), em piano (13,9%) e guitarra (6,6%). Apesar da oferta educativa ser mais abrangente, apenas estes instrumentos foram escolhidos pelos alunos em 2013/2014.



**Gráfico 3 – População escolar distribuída pelos instrumentos leccionados<sup>3 4</sup>**

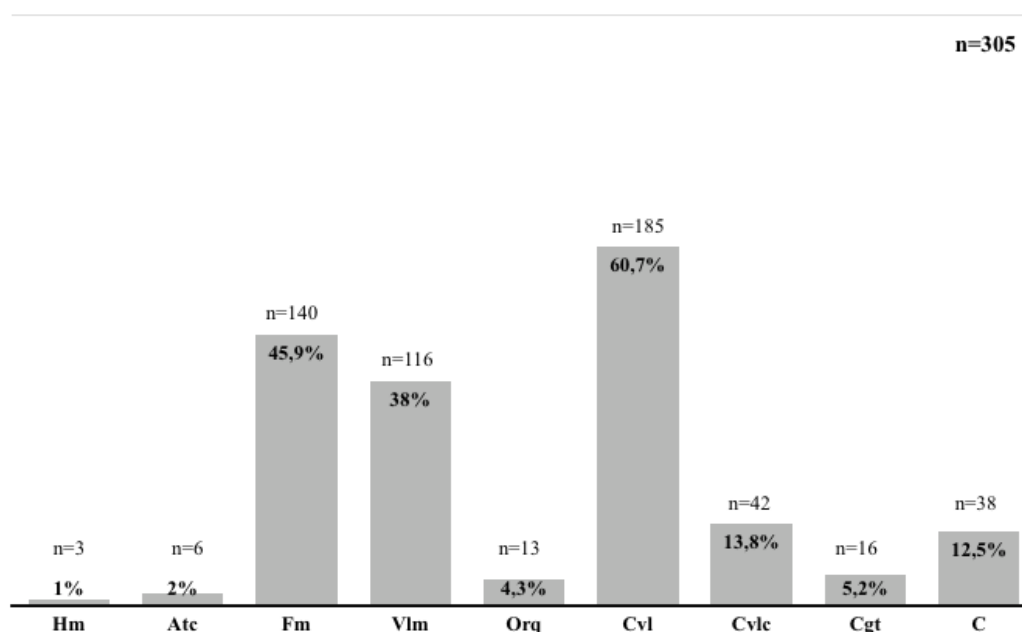
<sup>2</sup> No gráfico as abreviaturas correspondem a: InIns – Iniciação Instrumental; InM – Iniciação Musical; B – Curso Básico; C – Curso Complementar; CL – Curso Livre.

<sup>3</sup> O número de alunos é menor porque dois alunos apenas frequentam a disciplina de Formação Musical, isto é, não têm aula de instrumento.

<sup>4</sup> No gráfico as abreviaturas correspondem a: Vl – Violino; Vlc – Violoncelo; Pn – Piano; Gt – Guitarra.



Para além das aulas de instrumento, a maioria dos alunos frequenta também aulas de grupo. No Gráfico 4 é possível verificar que a Classe de Conjunto de violino (60,7%) é predominante, seguindo-se as disciplinas de apoio ao instrumento: Formação Musical (45,9%) e “Voz e leitura musical”<sup>5</sup> (38%). A menor percentagem de alunos a frequentar as classes de Classe de Conjunto de Violoncelo explica-se pelo facto de existirem poucos inscritos neste instrumento. De acordo com as indicações da escola os alunos de piano frequentam a disciplina de coro.



**Gráfico 4 – População escolar distribuída pelas aulas de grupo<sup>6</sup>**

<sup>5</sup> Nome dado à disciplina de Iniciação Musical.

<sup>6</sup> No gráfico as abreviaturas correspondem a: Hm – História da Música; Atc – Análise e Técnicas de Composição; Fm – Formação Musical; Vlm – Voz e leitura musical; Orq – Orquestra; Cvl – Classe de Conjunto de Violino; Cvlc – Classe de Conjunto de Violoncelo; Cgt – Classe de Conjunto de Guitarra; C – Coro.

## **2. Caracterização das Turmas**

### **2.1. Critérios para a selecção das turmas**

Para a realização do presente estágio foram escolhidas três turmas de níveis diferentes. Um dos critérios para a selecção das turmas estabelecia que estas deveriam corresponder preferencialmente aos níveis da Iniciação, Ensino Básico e Ensino Complementar. Foram assim escolhidas as seguintes turmas:

- Turma A: 5º ano do ensino articulado (2º ciclo do Ensino Básico; a maioria dos alunos não tinha tido Iniciação Musical);
- Turma B: 6º ano do ensino articulado (2º ciclo do Ensino Básico);
- Turma C: 7º e 8º graus (correspondentes ao 11º e 12º anos do Ensino Secundário) leccionados em conjunto.

Este estágio foi realizado em duas modalidades distintas: o estágio nas turmas do 5º e 6º ano do ensino articulado foi exercido na função de docente, enquanto o estágio realizado na turma de 7º e 8º graus foi exercido na modalidade de observação estruturada.

#### **2.1.1. Turma A – 5º ano do ensino articulado (Quintas-feiras, das 13h30 às 15h00)**

Para efeitos de estágio, a turma A corresponde à turma da Iniciação. Apenas dois alunos tinham tido um ano de Iniciação e duas alunas tiveram aulas de Coro. Esta turma era constituída por alunos entre 9 a 11 anos de idade.

O maior desafio encontrado a leccionar esta turma foi a instabilidade da mesma, uma vez que o número de alunos foi variando ao longo do ano. Na Tabela 2 é possível verificarmos a data da primeira aula a que os alunos assistiram e, caso tenham desistido, a sua última aula. Assim, a turma do 5º ano teve seis alunos regulares e o número de alunos apenas estabilizou no final do mês de Março. Tal facto levou à realização de um trabalho individual no final das aulas, sempre que algum aluno novo chegava.

Aluno	Inst	InM	C	Entrada	Saída	Observações
a1	Gt	-	*	17.10.13	-	Muito afinada, interessada, extrovertida, com sentido de pulsação, elevados níveis de auto-eficácia.
a2	VI	-	-	31.10.13	13.02.14	Afinado, com dificuldades em sentir a pulsação e na reprodução rítmica.
a3	Pn	-	-	10.10.13	09.01.14	Muito extrovertida, com dificuldades de afinação.
a4	Gt	*	-	10.10.13	-	Mais velha, tímida, inicialmente pouco interessada, afinada e com facilidade rítmica.
a5	Pn	-	-	03.10.13	-	Dificuldades de afinação, no sentido da pulsação e na reprodução rítmica.
a6	Gt	-	*	17.10.13	-	Muito afinada, interessada, extrovertida e com sentido de pulsação.
a7	Pn	-	-	24.20.13	21.11.13	Afinada e extrovertida.
a8	Gt	-	-	09.01.14	13.02.14	Muito irrequieto e com baixos níveis de afinação.
a9	Pn	*	-	06.02.14	13.03.14	Afinado, com facilidade rítmica.
a10	Pn	-	-	31.10.13	-	Mais velha, com dificuldades de afinação, no sentido da pulsação e na reprodução rítmica. Baixa auto-eficácia na entoação. Pouco assídua.
a11	Gt	-	-	10.10.13	-	Com dificuldades de afinação, inicialmente pouco motivado, dificuldades ao nível harmónico. Dificuldades a memorizar letras de canções. Revelou uma grande evolução ao nível da afinação.

**Tabela 2 – Caracterização da turma do 5º ano<sup>7</sup>**

Como as aulas desta turma foram leccionadas nas instalações da escola do ensino genérico, outra das dificuldades associadas ao ensino desta turma foram as condições que a escola ofereceu: no início do ano não tinha um quadro com pautas e no final do ano durante três aulas não tive acesso ao mesmo.

Ainda na mesma tabela, é possível verificar a diferença de níveis dos alunos no início do ano. A gestão desta diferença de níveis foi difícil, especialmente numa fase inicial. Foi por exemplo necessário realizar bastante trabalho sensorial no início do ano, pois alguns alunos tinham muitas dificuldades de afinação pelo facto de não terem tido aulas de Iniciação. Ao consultar o trabalho de reflexão sobre as primeiras aulas, verifica-se que alguns alunos ainda não sentiam a pulsação e quadratura, e cantavam com baixos níveis de afinação. Essas competências foram sendo adquiridas. Foi necessária a realização de um trabalho individual frequente com a aluna 10 no sentido de melhorar a sua afinação mas, de modo geral, a turma evoluiu.

<sup>7</sup> Na tabela as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento; Gt – Guitarra; VI – Violino; Pn – Piano; InM – Iniciação Musical; C – Coro.

Apesar dos alunos terem idades próximas – de 9 a 11 anos – esta pequena diferença teve bastante impacto na escolha do repertório. Enquanto os alunos de 9 anos tinham interesse por textos infantis, os outros, pré-adolescentes, já não demonstravam tanto interesse.

Tendo em conta o nível dos alunos e o seu baixo nível de competências metacognitivas – materializadas na autonomia dos mesmos – considero que seria mais proveitoso se as aulas fossem divididas em dois blocos de 45 minutos por semana.

### **2.1.2. Turma B – 6º ano do ensino articulado (Quintas-feiras, das 15h15 às 16h45)**

Para efeitos de estágio a turma B corresponde à turma do Ensino Básico. Com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, os alunos demonstravam grande prazer a cantar. Na Tabela 3, onde são feitas algumas observações relativas ao nível dos alunos no início do ano, é possível verificar que os alunos eram afinados, à excepção do aluno 1, com o qual foi realizado um trabalho individual regular no final de cada aula.

	<b>Inst</b>	<b>Observações</b>
<b>a1</b>	Pn	Aluno com muitas dificuldades de afinação, com facilidade rítmica.
<b>a2</b>	Pn	Aluna afinada, muito pouco assídua, pouco interessada.
<b>a3</b>	VI	Aluno afinado, extrovertido, com algumas dificuldades rítmicas.
<b>a4</b>	Pn	Aluna afinada, muito interessada. Apresenta algumas dificuldades a nível de escrita.
<b>a5</b>	Gt	Aluna afinada, muito irrequieta, cinestésica.
<b>a6</b>	Gt	Aluna afinada, com facilidade rítmica, com dificuldades ao nível harmónico.
<b>a7</b>	Gt	Não releva dificuldades em nenhum campo específico.
<b>a8</b>	Pn	Muito pouco assídua, afinada.

**Tabela 3 – Caracterização da turma do 6º ano**

Tal como aconteceu na Turma A, as aulas desta turma foram leccionadas nas instalações da escola do ensino genérico, tendo sentido as mesmas dificuldades, pelo facto de não estar a leccionar na Academia.

Outro desafio com o qual me deparei foi a falta de assiduidade de duas alunas, o que teve impacto não só na sua evolução como no bom decorrer de algumas aulas: quando as alunas vinham à aula não sabiam o repertório que estava a ser estudado e estavam mais atrasadas ao nível do desenvolvimento de competências.

### 2.1.3. Turma C – 7º e 8º grau (Quartas-feiras, das 18h10 às 19h40)

Para efeitos de estágio a turma C corresponde à turma do Ensino Secundário. Recordo que o estágio nesta turma foi realizado na modalidade de observação estruturada.

Constituída por alunos que no início do ano tinham entre 15 e 17 anos de idade, esta turma surgiu da fusão das turmas do 7º e 8º graus. As aulas eram leccionadas nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, onde funciona a Academia de Música de Lisboa.

É a turma mais avançada de Formação Musical da Academia, constituída por alguns alunos que pretendem continuar os seus estudos musicais.

Na Tabela 4 é apresentada a descrição do nível dos alunos no início do ano. Alguns elementos da turma não tiveram um percurso regular na disciplina de Formação Musical, tendo realizado algumas acumulações em anos anteriores. Este aspecto revelou-se em lacunas que os mesmos apresentavam não só a nível teórico – identificação de tonalidades a partir das armações de clave, compreensão de compassos – mas também a nível auditivo e na escrita.

	Grau	Inst	O	Observações
a1	7º	Vl	OVI	Aluna com audição absoluta, com facilidade de escrita melódica e algumas dificuldades a nível teórico, rítmico e na escrita. Dificuldades na identificação de inversões de acordes de sétima.
a2	7º	Vl	OVI	Aluna muito afinada, com facilidade a nível melódico e dificuldades de escrita de ritmo. Inicialmente apresentava dificuldades a ouvir a melodia mais grave em actividades que envolvessem a memorização ou escrita de duas vozes. Algumas dificuldades na reprodução e identificação de intervalos.
a3	7º	Vlc	OVIc, OC	Aluno com alguns problemas de afinação atribuíveis à mudança de voz. Apresenta também dificuldades ao nível da escrita.
a4	7º	Vl	OVI	Aluna afinada, mas com algumas dificuldades a nível auditivo.
a5	8º	Vl	OVI, OC	Aluna que não pretende seguir os estudos musicais. Muito afinada, com dificuldades ao nível teórico.
a6	8º	Vl	OVI, OC, OSJ	Aluna que pretende prosseguir os seus estudos musicais. Afinada, com facilidade de leitura.
a7	8º	Vl	OVI, OSJ	Apresenta dificuldades na leitura de claves. Afinado, distraído.

**Tabela 4 – Caracterização da turma do 7º e 8º graus<sup>8</sup>**

<sup>8</sup> Na tabela as abreviaturas correspondem a: Vlc – Violoncelo; O – Orquestra; OVI – Orquestra de Violinos – “Os Violinhos”; OVIc – Orquestra dos Violoncelos – “Os Violoncelinhos”; OC – Orquestra de Câmara da Academia de Música de Lisboa; OSJ – “Orquestra Sinfónica Juvenil”.

### **3. Práticas Educativas Desenvolvidas**

#### **3.1. Objectivos de aprendizagem**

Na disciplina de Formação Musical há objectivos gerais a todos graus/anos.

Um dos principais é promover o gosto pela actividade musical individual e de conjunto. Para a concretização deste objectivo é essencial a escolha criteriosa de repertório, de modo a motivar os alunos, assim como planear actividades que permitam o desenvolvimento de competências mantendo-os interessados e motivados.

Outros objectivos importantes são o desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas, de leitura e metacognitivas. Neste contexto, é essencial que os alunos aprendam sensorialmente o que mais tarde vai ser explicado a nível teórico. É também muito importante ter em conta os estilos de aprendizagem – visual, auditivo e cinestésico – diversificando ao máximo as actividades, de forma a que os alunos possam desenvolver diferentes competências.

Na Academia de Música de Lisboa a ordem das competências a serem desenvolvidas foi estabelecida e fixada numa grelha de progresso, a partir da qual foi elaborado um plano anual. O cumprimento desse plano guiou a prática educativa deste estágio.

#### **3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula**

Na organização das aulas do 5º e 6º ano do ensino articulado, procurei incluir a realização de trabalho sensorial – melódico, rítmico, harmónico – leitura melódica e rítmica e escrita, sendo esta realizada próximo das épocas de testes.

Ao nível do trabalho sensorial, foram cantadas muitas ordenações no modo maior e menor, com nome de notas, com números e associadas a gestos. Foram igualmente entoadas muitas canções por imitação, realizadas descaracterizações modais, entoação a duas vozes com ostinatos melódicos ou em canon e memorizações. Inicialmente, foram realizadas muitas actividades para que os alunos sentissem a pulsação e a divisão dos tempos, para marcarem o ritmo das canções e reproduzirem ritmos por imitação. Foram ainda proporcionadas oportunidades para os alunos harmonizarem canções aprendidas na aula e para transporem

melodias cantando, recorrendo à utilização do sistema de números. Também a audição de obras estudadas foi um factor muito importante.

Como introdução à leitura foram realizadas actividades de pré-leitura no 5º ano, como a identificação do movimento melódico através de glissandos ascendentes e descendentes e associar o nome de notas aos sons das ordenações. Associaram ordenações a motivos rítmicos acompanhados ao piano, e leram, cantando com acompanhamento do piano.

Para o desenvolvimento de competências motoras, para além da marcação da pulsação e divisão dos tempos, os alunos realizaram leituras rítmicas a duas partes e reproduções rítmicas por imitação.

Foram também utilizados os instrumentos dos alunos, de forma a poderem executar melodias simples anteriormente aprendidas na aula e memorizadas com nome de notas.

A escrita foi sendo preparada através de actividades de leitura, de reconhecimento de padrões melódicos, descoberta de nomes de notas realizada oralmente, transposições de motivos e canções, e, poucas aulas antes dos testes escritos, foi trabalhada na realização de pequenos ditados. A escrita rítmica foi também trabalhada utilizando um envelope que tinha sido entregue aos alunos com as células rítmicas que os alunos iriam aprender ao longo do ano – o objectivo era que os alunos reconhecessem as células rítmicas que estavam a ser executadas pela professora e ordenassem os papéis.

O trabalho teórico – como escrita de escalas, reconhecimento de tonalidades pelas armações de clave, nome das figuras rítmicas, divisão de frases rítmicas em compassos – foi essencialmente feito através de fichas enviadas para trabalho de casa e corrigidas na aula.

Na organização das aulas foi ponderado o equilíbrio entre actividades de concentração e de relaxamento, que foi sendo encontrado ao longo do ano lectivo.

A avaliação dos alunos foi feita de acordo com o estabelecido no Regulamento Interno da Academia. Segundo o mesmo, nos cursos de Iniciação Instrumental e Musical os alunos são avaliados qualitativamente no final de cada semestre. Nos cursos Básico e Complementar, os alunos são avaliados quantitativamente no final de cada período lectivo: no curso Básico, numa escala de níveis – de 1 ao 5 –, e no curso Complementar, numa escala de valores – de 0 a 20. A Ficha Informativa de Avaliação foi enviada através de correio electrónico aos Encarregados de Educação.

Para além da classificação no final de cada período, numa escala de 1 a 5, a avaliação foi feita com base em testes escritos e orais – um no final de cada período –, com base nos trabalhos de casa enviados na maioria das aulas, tendo em conta a pontualidade e assiduidade dos alunos e o seu desempenho nas aulas.

Quanto ao repertório escolhido, este foi pensado em função da idade dos alunos, das competências a serem desenvolvidas, do objectivo para o qual seria utilizado. Por exemplo, a nível de leitura era escolhido material fácil de ler, mas para trabalho sensorial era possível escolher melodias menos simples que seriam aprendidas por imitação. Foi escolhido também material que permitisse a realização de actividades distintas: entoação com texto, com nome de notas, dissociações, percussão do ritmo, leitura, transposição, entre outras. No início do ano foi feita uma recolha das músicas preferidas dos alunos, que foram utilizadas de vez em quando para ilustrar novos conceitos. Por exemplo, na aprendizagem dos modos maior e menor, foram utilizados alguns exemplos para ouvirem e outros para identificarem o modo.

No que diz respeito ao material utilizado, o piano foi essencial para as aulas de Formação Musical. Foi necessário muitas vezes levar o computador e colunas para ser possível os alunos ouvirem exemplos musicais. No primeiro mês de aulas, tendo em conta que não tinha quadro com pautas, foi preparado um flanelograma para o 6º ano – o 5º ano ainda estava a realizar trabalho sensorial. Nessa fase recorri também à utilização de cartões com células rítmicas escritas para a realização de leitura à primeira vista. Foi ainda entregue aos alunos o envelope com as já referidas células.

Para além disso, foi possível utilizar instrumentos de percussão, como pandeiretas, reco-recos, guizos, castanholas, metalofone e maracas.

Quanto às aulas observadas do 7º e 8º grau, a professora também realizava com os alunos trabalho sensorial, de escrita e de leitura.

Trabalhou a identificação de intervalos, acordes, acordes de sétima e inversões de acordes de sétima. Fez também bastante trabalho de escrita: rítmica e melódica, a uma ou duas vozes.

O trabalho de leitura era realizado todas as aulas de variadas formas: leituras à primeira vista cantadas com acompanhamento do piano; leituras solfejadas com alternância de claves; leituras a várias vozes e leituras rítmicas de métrica irregular, como as alternâncias de compassos.



Foram também realizadas transposições e dissociações.

A minha presença nas aulas foi bastante vantajosa pois permitiu uma reflexão que inclui a observação tanto do professor como dos alunos e da forma como estes reagem a determinadas actividades, ou a dificuldades.

Na observação das aulas foi possível aprender actividades a serem realizadas no futuro, como por exemplo o tipo de ordenações que a professora fazia com os seus alunos. Para além disso, foi importante o contacto com repertório que pode ser utilizado para ler, transpor e dissociar. Foi também possível perceber o tipo de repertório que os alunos destas idades preferem e as actividades que gostam e o que não gostam de fazer.

Foi ainda importante verificar o tempo que é necessário investir para uma determinada competência estar consolidada ou processos de aprendizagem se tornarem mais automáticos, como por exemplo cantar a nota mais grave do acorde que ouvem, ou descodificar intervalos nas leituras atonais.

## **4. Análise Crítica da Actividade Docente**

A análise crítica da actividade docente é um dos passos fundamentais para a formação de um bom professor. A reflexão frequente sobre os processos de ensino empregues e seus resultados produz mudanças positivas.

### **4.1.A observação das aulas**

#### **4.1.1. Comentários à aula leccionada aos 7º e 8º graus**

A primeira aula sobre a qual escreverei uma pequena reflexão foi dada no dia 13 de Novembro de 2013 aos 7º e 8º graus (Anexo 1) e foi gravada.

Nesta aula foi realizada a entoação de padrões de intervalos – 2ªM, 2ªm e 4ªP – correcção de erros de uma melodia do manual “Modus Novus” (Edlund, 1963) escrita no quadro; entoação de um canon com ostinato rítmico e escrita do mesmo; leitura entoada de um canon escrito em duas claves; improvisação sobre um baixo aprendido por imitação; leitura cantada à primeira vista de um *lied*.

Após a visualização do vídeo e do *feedback* dado pelos professores de Didáctica do Ensino Especializado, foi possível reflectir sobre alguns aspectos que teriam que ser mudados na minha abordagem enquanto professora.

Em primeiro lugar, deveria realizar actividades mais formativas e menos avaliativas. Assim, necessitaria de cantar mais com os alunos, não fazer perguntas e conduzir mais o processo de aprendizagem.

Em segundo lugar, deveria dar mais *feedback* em tempo real e que espelhasse exactamente o que estava a acontecer – ao dar informação sobre o resultado obtido e sobre o processo envolvido numa determinada actividade aumenta-se os níveis de atenção dos alunos e gera-se motivação.

Para além disso, não deveria avançar para um nível seguinte de dificuldade enquanto uma tarefa ainda não estivesse bem realizada ou consolidada e, se necessário, deveria ajustar o plano de aula à resposta dos alunos.

Também me foi aconselhado evitar a realização de actividades de escrita pois ocupam muito tempo de aula – poderão eventualmente ser efectuadas como trabalho de casa.

Deveria também preparar todas as leituras efectuadas na aula – nesta aula em específico, não preparei a leitura do canon – e, em actividades de leitura à primeira vista, deixar os alunos decidir o andamento de execução.

Na actividade da improvisação deveria ter conduzido melhor o processo, limitando a improvisação, por exemplo, a três notas.

Por fim, teria que evitar tiques de linguagem: “e”; “ok”.

Após a reflexão sobre estes aspectos foi feito um esforço no sentido de mudar a minha abordagem de ensino.

#### **4.1.2. Comentários à aula leccionada ao 5º ano do ensino articulado**

A segunda reflexão aqui apresentada foi feita com base numa aula leccionada à turma do 5º ano do ensino articulado no dia 3 de Abril de 2014 (Anexo 2). Esta aula foi assistida e não gravada.

A mesma iniciou com a entoação de uma canção e foi seguida pela entoação de ordenações. Para além disso, comecei a ensinar cadências perfeitas e plagais; os alunos harmonizaram uma canção que já conheciam com os acordes de tônica e dominante; entoaram uma melodia por imitação; foi introduzida uma nova célula rítmica – a tercina; finalmente leram à primeira vista uma canção com acompanhamento do piano.

Após uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na aula, foram detectados vários aspectos a alterar.

A nível geral foi apontado que deveria melhorar a apresentação visual das leituras rítmicas. Podia ter escrito cuidadosamente antes de a aula começar ou retirar a cabeça da nota para escrever mais rapidamente. Devia melhorar o espaçamento das figuras e apresentar as colcheias de acordo com os tempos do compasso: num compasso em que a pulsação é igual à semínima, deveria agrupar as colcheias duas a duas.

Teria igualmente que ter cuidado para não modificar as instruções tão rapidamente – fazer duas ou três vezes a mesma actividade e, se não resultar, modificar a estratégia, até atingir o objectivo.

A nível específico, deveria ter guiado mais o processo de harmonização, dando *feedback* que indicasse o que funciona e o que não funciona, e deveria realizar esta actividade individualmente, para que os alunos não respondessem ao mesmo tempo.

Também podia ter ensinado a tercina através da alternância entre a divisão binária e a divisão ternária, para consolidar a aprendizagem.

No ensino das cadências deveria ter simplificado os exemplos dados: comparar as duas cadências com exemplos que tenham o mesmo número de pulsações e sejam tocados na mesma tonalidade, salientando assim a única diferença entre elas.

Também não deveria acabar nenhuma actividade com o sentido de frustração. Por exemplo, como a actividade de leitura foi muito pesada para o final da aula, em vez de acabar a actividade repentinamente, deveria ter pedido aos alunos para fazerem apenas o ritmo, isolando uma dificuldade e permitindo que a superassem.

Na actividade de leitura rítmica a duas partes, quando os alunos juntaram as duas partes, poderia ter trabalhado compasso a compasso, repetindo-o, nos casos de maior dificuldade.

Nesta aula já foi dado mais *feedback* e as actividades foram pensadas no sentido de formar os alunos.

#### **4.1.3. Comentário à aula leccionada ao 6º ano do ensino articulado**

A terceira aula sobre a qual farei uma breve reflexão foi leccionada ao 6º ano do ensino articulado no dia 3 de Abril de 2014 (Anexo 3).

Esta aula iniciou com a entoação de uma canção já conhecida pelos alunos. Em seguida os alunos cantaram ordenações; foram introduzidas as cadências perfeitas e plagais; entoaram intervalos de 2ªM, 2ªm e 5ªP; foi introduzida uma nova célula rítmica; foi realizada uma leitura a duas partes; uma memorização e transposição e uma leitura cantada de um *lied* à primeira vista com acompanhamento do piano.

Da reflexão feita sobre esta aula, foram apontados vários aspectos a serem melhorados.

Dois já tinham sido referidos anteriormente na reflexão da aula leccionada no mesmo dia, nomeadamente a preocupação com a parte visual na apresentação das figuras rítmicas e a preocupação em não terminar uma actividade deixando os alunos com a sensação de não terem superado as dificuldades.

Para além disso, deveria ter consolidado mais o trabalho auditivo, sobretudo no trabalho realizado na introdução de cadências, que foi muito rápido.

No trabalho rítmico deveria ter memorizado as reproduções rítmicas a duas partes para não estar a ler enquanto corrigia os alunos.

Deveria também ter pensado em soluções para quando os alunos começam a sentir-se cansados. Podia, por exemplo, ter criado uma melodia e um baixo correspondentes ao ritmo a duas partes, adicionando novos pontos de interesse.

No trabalho de memorização não deveria ter escolhido uma melodia num andamento tão lento e, quando os alunos estavam a descobrir as notas, deveria ter aproveitado as respostas certas.

No processo de leitura à primeira vista não deveria ter cantado em nenhum momento com os alunos e a preparação deveria ter sido feita em registos vocais mais confortáveis.

#### **4.1.4. Reflexão dos planos de aula – aspectos positivos e aspectos a corrigir**

Para além destas reflexões realizadas com mais detalhe, também foi possível todas as semanas reflectir sobre os aspectos positivos e aspectos a corrigir na minha abordagem pedagógica.

Considero que um dos aspectos mais positivos na actividade docente foi a preocupação em começar e acabar a aula a fazer música. Para além disso, penso que a realização de trabalho individual, no final da aula, com alunos que tinham problemas de afinação foi muito positiva, para não os expor em frente à turma. A solicitação frequente de trabalhos de casa permitiu a consolidação das competências adquiridas na aula: por exemplo, encontrarem alguma música em modo maior e outra em modo menor. Também a preocupação em escolher repertório que fosse interessante para os alunos e a associação de conceitos aprendidos às músicas favoritas dos mesmos foi essencial na sua motivação. A audição da versão original de melodias aprendidas na aula com acompanhamento orquestral ou em arranjos de coro foi outro elemento motivador. Por vezes, era também permitido que os alunos apresentassem aos colegas as obras que estavam a tocar nas aulas de instrumento.

Para além do que já foi mencionado nas reflexões anteriores, destaco ainda outros aspectos, detectados através das observações apontadas no final de cada aula e do *feedback* dado pelos professores de Didáctica do Ensino Especializado, que poderiam ter sido trabalhados de forma diferente.

Em primeiro lugar, mencionarei os aspectos relacionados com a aprendizagem rítmica. Na abordagem de novas células rítmicas é preferível ensiná-las por imitação – em *loop*, com apoio, sem apoio e em combinação com outras células que já conhecem –, do que ensiná-las associadas a números. No decorrer das aulas, pude constatar que algumas confusões surgiram dessa associação, nomeadamente os alunos focarem a sua atenção em encaixar um determinado número de sons dentro de uma pulsação e não necessariamente reproduzi-los no momento certo. Assim, durante o ano lectivo fui mudando a abordagem e pude melhorar. Outro aspecto apontado foi a realização do trabalho rítmico com os alunos de pé, em vez de sentados, pois o balanço do corpo ajuda os alunos a sentirem a pulsação e divisão. Ainda no contexto do ensino rítmico, aprendi que é preferível introduzir compassos fazendo actividades que envolvam três níveis – pulsação, divisão e compasso – do que ensinar a marcação dos mesmos. No ensino dos compassos também pude constatar alguma confusão com a associação das palavras binário e ternário aos mesmos, pois estas palavras também são associadas à divisão. Assim, ao longo do ano substituí estas palavras por “compassos de duas pulsações em divisão binária”.

Ao nível da introdução de funções harmónicas, através da aula de Didáctica do Ensino Especializado, pude compreender que devo iniciar o seu ensino a partir de cadências – desta forma os alunos focam a sua atenção na cor da função e não na função melódica do baixo, evitando confusões posteriores entre funções que partilham o mesmo baixo. Neste domínio, foi possível verificar que é possível ensinar cadências ao nível sensorial em alunos que têm ainda poucos estudos musicais e que alunos mais velhos que já foram ensinados a identificar funções harmónicas só a partir do baixo têm a tendência para confundir graus que tenham o baixo comum – por exemplo o iii e o Ib, em tonalidades maiores.

No início do ano comecei por ensinar cadências conclusivas e suspensivas em primeiro lugar, no entanto, aprendi também que estes são termos um pouco ambíguos, e, por isso, segui para o ensino de cadências específicas.

Pude também constatar que o ensino de escalas a partir de tons e meios tons é um processo bastante confuso para os alunos. Este processo foi sendo substituído pela leitura de melodias nas tonalidades a serem aprendidas e pela correspondência da armação de clave à tónica. Neste aspecto ainda não foi possível ver o resultado com clareza.

Através das aulas de Psicopedagogia foi também possível reflectir sobre alguns aspectos essenciais que poderão ter influência na motivação dos alunos e o papel que o professor tem neste sentido. Assim, durante este ano tentei aplicar nas minhas aulas alguns conhecimentos adquiridos nesta disciplina. Optei por dar mais *feedback*. Tomei consciência que a proximidade temporal em que o *feedback* é dado tem impacto no efeito emocional que este tem nos alunos. Isto é, quanto maior for a proximidade temporal, maior é o efeito emocional que provoca. Neste sentido, tentei dar *feedback* positivo logo a seguir à realização da tarefa e dar *feedback* negativo um pouco depois. Também tentei equilibrar as indicações de *feedback* positivo e negativo em cada aula, através da gestão do grau de dificuldade das tarefas realizadas. Foi feito também um esforço para que o *feedback* promovesse uma relação saudável do aluno com o erro, com o esforço que é necessário no processo da aprendizagem.

Também a abordagem dos diversos estilos de aprendizagem – visual, cinestésico e auditivo – fez-me tentar perceber de que forma é que os meus alunos aprendiam e como podia ajudá-los a ultrapassar dificuldades, aplicando estratégias que fossem de encontro ao seu estilo de aprendizagem dominante.

Todos estes aspectos terão que ser mais trabalhados de forma a que se tornem, progressivamente, mais automatizados.

#### **4.1.5. Mudanças a serem implementadas**

Para além dos aspectos apontados anteriormente, durante o presente ano lectivo ainda não foi possível aplicar algumas das mudanças pretendidas. Nos próximos anos gostaria de implementar as seguintes alterações no processo de ensino:

- utilizar mais frequentemente os instrumentos dos alunos; da pouca experiência que tive neste domínio, pude constatar que é uma grande fonte de motivação para os alunos e ajuda a estabelecer a ligação entre as disciplinas de Formação Musical e Instrumento;

- pedir para os alunos levarem um portefólio para a disciplina e numerar as fichas de trabalho (os mais novos demoravam a encontrar fichas de trabalho que tinham sido dadas em aulas anteriores);
- pedir a realização de gravações como trabalho de casa e enviar ditados em formato áudio; este aspecto foi difícil de ser implementado este ano devido ao facto de muitos alunos não estarem familiarizados com a utilização do e-mail. Num próximo ano tentarei comunicar com os pais, logo desde o início do ano, neste sentido;
- apresentar mais exemplos de gravações para ilustrar conceitos que estejam a ser aprendidos;
- fazer um maior esforço para diversificar as actividades e associá-las sempre que possível à execução musical;
- gerir melhor o tempo da aula equilibrando as actividades de maior concentração com momentos de relaxamento;
- trabalhar mais a escrita, enviando trabalhos de casa que permitam aos alunos sentirem-se mais confiantes nos momentos de avaliação;
- trabalhar mais as duas claves, dado que por vezes favoreci o trabalho com a clave de *sol*;
- tirar mais proveito do repertório utilizado, fazendo mais actividades que o envolvam e não terminando de forma repentina actividades de que os alunos estão a gostar;
- preparar as actividades de leitura dizendo sempre o número de tempos e sua divisão, modo e a tonalidade em que estão as melodias.



## 5. Conclusão

Esta reflexão sobre a actividade docente é essencial não só no contexto da elaboração do Relatório de Estágio, mas também como processo que deve acompanhar um professor em toda a sua carreira.

A oportunidade de leccionar várias turmas permitiu a avaliação de vários factores que devem estar presentes no processo de preparação das aulas.

É o caso da hora em que a aula é leccionada que influencia os níveis de agitação ou concentração dos alunos; a faixa etária dos alunos tem impacto no tipo de actividades e repertório escolhido, os estilos de aprendizagem dos alunos e a sua capacidade de concentração. Foi possível perceber que pequenos detalhes na abordagem do ensino fazem toda a diferença, como por exemplo tentar otimizar o tempo de concentração dos alunos, manter o desafio nas actividades propostas e manter o contacto visual e a proximidade com os alunos.

Foi também entendido que a preparação da aula deve ser detalhada. É necessário por a hipótese das actividades planeadas serem fáceis ou difíceis para a turma, ou para grupos de alunos da turma e pensar em soluções para cada caso. É importante pensar na sequência de actividades tendo em conta a hora em que a aula é leccionada e nas competências a serem desenvolvidas.

Durante o presente ano lectivo foi possível ir melhorando alguns aspectos na minha abordagem enquanto docente. Questões como dar mais *feedback*, realizar actividades mais formativas, ou ser sensível à resposta dos alunos, permitiram despertar ainda mais o interesse dos alunos e mantê-los focados nas actividades em curso. Também mudanças ao nível técnico como o ensino de células rítmicas sem recorrer à utilização dos números resultaram numa aprendizagem mais eficaz.

Nem todos os aspectos sobre os quais reflecti puderam ser corrigidos na prática ao longo deste ano, mas constituem um ponto de partida para futuras experiências enquanto docente.



## **Secção II – Investigação**

### **A utilização dos sistemas de nomes de notas no ensino musical português**



# **1. Descrição do Projecto de Investigação**

## **1.1.Introdução**

O tema da investigação levada a cabo para este relatório de estágio é: “A utilização dos sistemas de nomes de notas no ensino musical português”.

Ao longo do meu percurso enquanto estudante tenho-me deparado com a utilização de diferentes sistemas de nomes de notas (SNN): cresci utilizando o sistema de *dó* fixo (DF), tive a oportunidade de estudar utilizando o sistema de *dó* móvel (DM) e o sistema de letras (SL), e tenho tido contacto com professores que utilizam o sistema de números (SN). A proximidade com diversos SNN fez-me intuir que estes oferecem diferentes vantagens e limitações.

Além disso, pude também verificar que os diversos sistemas não são utilizados da mesma forma pelos professores de Iniciação/Formação Musical no momento em que os introduzem, nos níveis em que os utilizam e que nem sempre são utilizados de forma isolada.

Estas questões motivaram-me para estudar este assunto com maior profundidade, quer ao nível da leitura especializada, como na elaboração de uma peça de investigação de natureza exploratória.

## **1.2.Justificação/Pertinência**

Tendo em conta as múltiplas escolhas dos professores ao nível dos SNN, o objectivo deste estudo foi tentar perceber qual a tendência e os padrões de ensino adoptados pelos professores que leccionam no contexto do Ensino Especializado em Portugal. Ainda mais importante do que o mapeamento dos SNN utilizados e a sua percentagem de utilização, este estudo foi realizado no sentido de tentar perceber as lógicas que estão por detrás das escolhas pedagógicas dos professores de Iniciação/Formação Musical. Refiro-me ao modo como ensinam os SNN, em que níveis os utilizam, as razões que os levaram a utilizar estes SNN, os objectivos pedagógicos pelos quais os utilizam, as vantagens e limitações de cada um dos SNN e como os alunos respondem à sua utilização. Neste estudo, foi dado um maior foco ao momento da introdução à leitura pois é onde há mais divergências no ensino e é um momento crucial na aprendizagem da leitura.

Este Projecto de Investigação poderá ajudar as direcções pedagógicas das escolas do Ensino Especializado da música a perceberem os SNN que são utilizados em Portugal, a reflectirem sobre o tema e tomarem decisões, assim como poderá dar pistas para a organização de acções de formação. Para além disso, poderá estimular a reflexão dos professores sobre a eficácia dos sistemas que utilizam, assim como poderá abrir portas para a realização de novas investigações na área, nomeadamente de forma a tentar perceber qual dos sistemas será mais vantajoso no contexto do Ensino Especializado português.

Sendo o objectivo explorar as escolhas pedagógicas dos professores portugueses, o estudo realizado é um estudo exploratório que utiliza alguns processos do estudo descritivo.

### **1.3.Pergunta de investigação**

O presente Projecto respondeu à pergunta de investigação: Que escolhas pedagógicas fazem os professores de Iniciação/Formação Musical no contexto do Ensino Especializado da música em Portugal quando têm como objectivo a introdução à leitura?

Para responder a esta questão principal, outras perguntas auxiliares foram formadas: Que SNN utilizam os professores? Como é que ensinam esses sistemas? Em que níveis são os sistemas utilizados? Que preparação fazem para a introdução à leitura? Que razões levaram os professores a utilizar estes sistemas? Com que objectivos pedagógicos/didácticos é que os utilizam? Quais as vantagens e limitações? Como respondem os alunos à utilização desse sistema?

## 2. Revisão da Literatura

### 2.1. Percepção da altura sonora

A altura sonora é um dos atributos da percepção do som (Plantinga & Trainor, 2005). Segundo a *American National Standards Institute* a altura sonora “é o atributo de sensação auditiva no sentido em que sons podem ser ordenados numa escala desde o grave ao agudo. A altura sonora depende em primeiro lugar da frequência de um estímulo sonoro, mas também depende da pressão sonora do estímulo e na sua forma de onda” (Stainsby & Cross, 2009, p. 47).

Uma das formas mais comuns de representar o fenómeno da percepção sonora é por meio da “teoria das duas componentes da altura sonora” proposta por Révész (Miyazaki, 1988, p. 511; Szende, 1977, p. 19) onde as “alturas subjectivas” são representadas numa recta (figura 1) do mais grave ao mais agudo e as “alturas fixas num contexto cromático” são representadas numa espiral (Deutsch, 1999, p. 266; Hargreaves, 1986, p. 86; Miyazaki, 1988, p. 511; Szende, 1977, p. 19; Trainor & Unrau, 2012, p. 225).

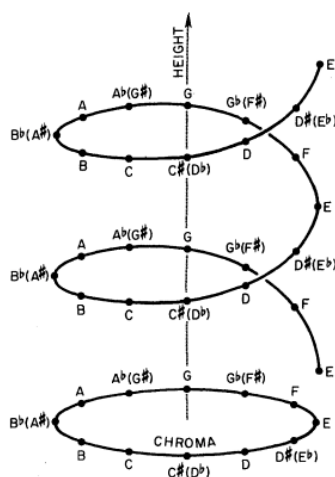


Figura 1 – “Alturas subjectivas” e “alturas fixas num contexto cromático”<sup>9</sup>

Apesar da lógica associada a esta proposta teórica para o funcionamento das alturas de som, este modelo, em si mesmo, não explica de que forma as alturas de som são percebidas (Miyazaki, 1988, p. 511; Szende, 1977, p. 19). No entanto, a análise da literatura permite identificar dois processos recorrentes: um associado a uma codificação absoluta (AA), e o

<sup>9</sup> Retirado de Krumhansl (1990, p. 114).

outro associado a uma codificação relativa das alturas de som (AR) (Plantinga & Trainor, 2005).

Tomando com referência o modelo acima referido, a AA pode ser explicada imaginando a hélice apresentada na Figura 1 como sendo fixa (Hargreaves, 1986) não sendo necessário nenhum contexto musical para identificarem as “alturas fixas num contexto cromático” (Miyazaki, 1988). Por sua vez, a AR pode ser explicada imaginando a hélice apresentada na Figura 1 como sendo móvel, encaixando-se numa altura de referência, de acordo com o contexto (Hargreaves, 1986), a partir da qual se consegue identificar “alturas fixas num contexto cromático” (Deutsch, 1999, p. 266; Hargreaves, 1986, p. 86; Miyazaki, 1988, p. 511; Szende, 1977, p. 19; Trainor & Unrau, 2012, p. 225).

### **2.1.1. Audição absoluta – Definições e tipos**

A análise da literatura permite concluir que é muito difícil encontrar uma definição precisa de AA (Lau, 2004), ainda mais quando os investigadores propõem mais do que um tipo de AA. Desta forma, as várias definições apresentadas na literatura variam de acordo com o nível de abrangência.

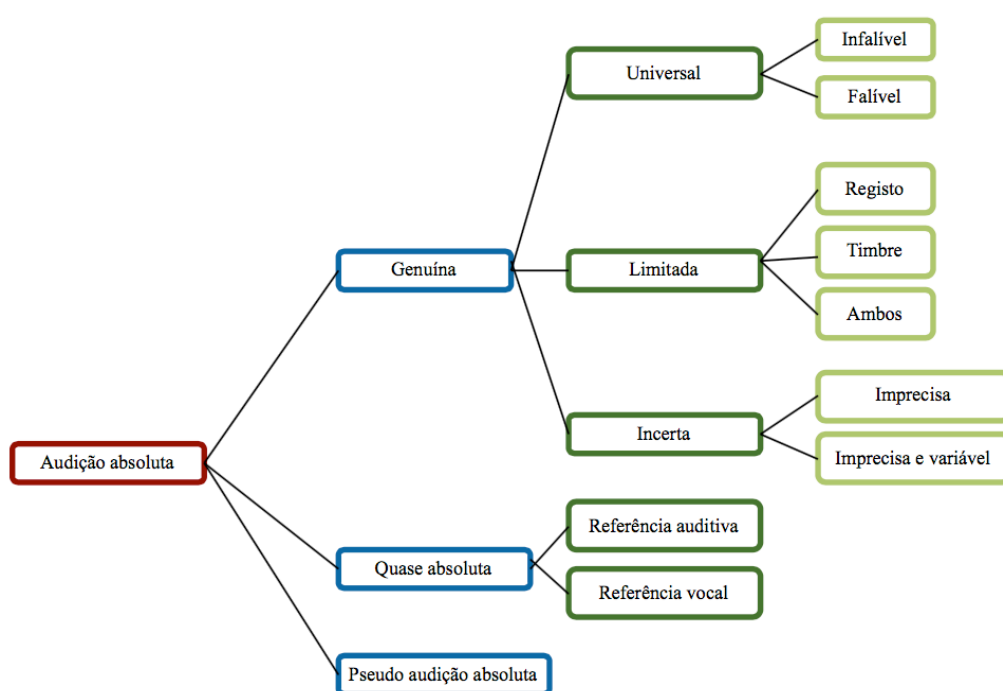
Por exemplo, vários estudos referem que a AA é a capacidade para identificar a altura sonora sem qualquer referência externa (Bahr, 2005; Huron, 2006; Krumhansl, 1990; Levitin & Rogers, 2005; Miller & Clausen, 1997; Unrau, 2006). No entanto, outros investigadores, na sua maioria os primeiros investigadores na área, propõe que a AA não é só a capacidade para reconhecer, mas também para reproduzir as alturas sonoras sem recorrer a alguma referência externa (Lau, 2004; Miyazaki & Rakowski, 2002; Szende, 1977). Ainda outros investigadores definem a AA como a capacidade de reconhecer ou produzir uma determinada altura sonora sem qualquer referência externa (Chin, 2003; Deutsch, 1999; Hargreaves, 1986; Levitin, 1994; E. G. Schellenberg & Trehub, 2008; E. Schellenberg & Trehub, 2003; Szende, 1977; Takeuchi & Hulse, 1993; Thompson, 2009), ou apenas como “uma memória de longo prazo muito precisa e estandardizada para alturas sonoras e para os nomes da escala associados” (Sloboda, 1985, p. 28).

A acrescentar a estas definições há alguns detalhes adicionais discutidos na literatura relativamente à AA. Por exemplo: (1) que a reprodução das alturas absolutas pode ser cantada ou assobiada (Lau, 2004); (2) que esta reprodução é espontânea, imediata e precisa “como quando alguém identifica uma cor” (Szende, 1977, p. 15); (3) que há que fazer a distinção



entre os conceitos de “AA passiva”, a capacidade de reconhecer uma altura sem nenhuma referência externa, e de “AA activa”, a capacidade de cantar uma altura sonora específica sem nenhuma referência externa (Szende, 1977, p. 15); e (4) que a aquisição de AA parece ocorrer muito cedo e envolve mecanismos cerebrais específicos (Levitin & Rogers, 2005).

A adicionar à diversidade de definições e de perspectivas, há a incluir na equação o facto de quase todos os autores referirem que há vários tipos de audição absoluta, que variam de acordo com níveis de precisão, consistência e rapidez de identificação. Como resultado da dificuldade em definir critérios específicos para designar os diversos tipos de AA os autores tendem a propor uma espécie de escala gradual na divisão entre o que pode ser aceite como AA e o oposto (Bahr, 2005).



**Diagrama 1 – Diversos tipos de AA, segundo a classificação de Bachem**

A primeira proposta de classificar a AA foi apresentada por Bachem (Diagrama 1) partindo das definições de Révész. De acordo com este autor a “AA genuína” é caracterizada por ser rápida, decidida e precisa na identificação das alturas sonoras e permite reconhecer alturas produzidas por todos os instrumentos sem qualquer tipo de esforço, variando ao nível da precisão (universal [falível/infalível] – sem erros ou com um número de erros insignificante; limitada – com erros pontuais ocasionados por variações ao nível do timbre, do registo, ou de ambos; incerta – com erros pontuais despoletados por erros intervalares ou associados

unicamente a um instrumento) (Lau, 2004, p. 46; Szende, 1977, p. 17; Takeuchi & Hulse, 1993, p. 358). Já a “Audição Quase absoluta” é caracterizada por uma memória absoluta de uma altura sonora específica (por exemplo o *lá* 440 do violino ou o *dó* central do piano), que pode ser auditiva ou vocal, como acontece várias vezes no caso dos cantores que têm uma memória mecânica de alturas sonoras específicas ou uma memória associada à altura mais grave que conseguem cantar, utilizando-a como referência para encontrarem outras alturas sonoras. A “Audição Quase absoluta” permite calcular as alturas sonoras a partir da sua altura de referência sendo, no entanto, mais lento o tempo de identificação (Lau, 2004, p. 46; Levitin & Rogers, 2005, p. 28; Szende, 1977, p. 17; Takeuchi & Hulse, 1993, p. 358). Por último, a “Pseudo AA” tem um nível de precisão baixa dado que este tipo de AA é adquirida através da prática (Lau, 2004, p. 45; Szende, 1977, p. 17).

Para além destes tipos de AA, Levitin coloca em hipótese de todas as pessoas terem memórias auditivas estáveis e longas da altura sonora, mesmo na ausência de uma nomeação específica – “AA residual” (Lau, 2004, p. 48; Takeuchi & Hulse, 1993, p. 355). Vários estudos revelaram que a maioria das pessoas entoa melodias conhecidas na tonalidade original ou muito perto da mesma sugerindo uma memória absoluta ténue e residual (Levitin, 1994; Schellenberg & Trehub, 2003; Takeuchi & Hulse, 1993).

Por último, a AA também pode variar de acordo com o processo de codificação. Segundo Block, algumas pessoas com AA recorrerem à “sinestesia” (Lau, 2004, p. 70), isto é, a associação de mais de um sentido como resposta a um estímulo. Uma das manifestações de “sinestesia” mais comuns ao nível da AA é a “cromestesia” na qual uma altura sonora para além de despertar uma sensação auditiva, evoca simultaneamente uma cor (Lau, 2004, p. 70; Levitin & Parncutt, 2001, p. 38). Outros músicos recorrem a associações visuais ou cinestésicas, como a imagem das teclas do piano ou à posição da mão e dos dedos no violino, para codificarem a altura sonora absoluta (Lau, 2004). No entanto, o processo de codificação mais comum é o da “associação verbal”, isto é, associar a vocalização do nome da nota a uma determinada frequência. Talvez por usarem este recurso é que as pessoas com AA têm dificuldades a identificar ou referir notas com nomes diferentes (Lau, 2004; Takeuchi & Hulse, 1993).

### 2.1.2. Audição absoluta – Aquisição

A aquisição da AA é um processo envolto em alguma controvérsia. Por um lado sabe-se que a maior parte das pessoas não adquirem AA (estima-se que corresponda à proporção de 1 com AA para 10 000 pessoas), incluindo apenas 10 a 15% dos músicos profissionais (Bahr, 2005; Levitin & Rogers, 2005; Levitin, 1994; Plantinga & Trainor, 2005; Schellenberg & Trehub, 2003; Takeuchi & Hulse, 1993; Thompson, 2009; Unrau, 2006). No entanto, algumas pessoas parecem ter AA, nunca tendo tido aulas formais de música (Trainor, 2005). Por outro lado, a maioria das pessoas com AA não se lembram de quando adquiriram esse tipo de capacidade (Levitin & Rogers, 2005). No entanto, e apesar de nem todas as crianças que estudaram música desde muito cedo desenvolveram a capacidade da AA (Schellenberg & Trehub, 2003; Trainor, 2005), de acordo com Sergeant, quanto menor a idade de iniciação dos estudos musicais, maior a probabilidade de desenvolvimento da AA (Sloboda, 1985). Adicionalmente, parece que a probabilidade de adquirir AA aumenta quando as crianças têm uma prática musical activa entre as idades dos 3 aos 6 anos (Bahr, 2005).

São várias as explicações por detrás do facto de só uma pequena percentagem da população desenvolver AA.

1. A AA só pode ser adquirida num determinado “período crítico” – faixa etária durante a qual uma determinada experiência tem um impacto muito mais marcante na aquisição de uma capacidade, do que teria em outras ocasiões (Chin, 2003, p. 157; Trainor, 2005, p. 268). Aparentemente, este “período crítico” parece ocorrer antes da transição do estágio “pré-operatório” para o das “operações concretas” (entre os 5 e os 7 anos), também descrito como a transição entre o “pensamento unidimensional” e “multidimensional” (Chin, 2003, p. 157).
2. A AA só pode ser adquirida se a aprendizagem musical incluir a associação do nome de notas com as alturas sonoras (Takeuchi & Hulse, 1993). Além disso, é necessário que haja estabilidade ao nível da afinação de referência (Huron, 2006).
3. A AA parece ter uma maior probabilidade de ser adquirida por pessoas “com um estilo cognitivo independente do contexto” (Chin, 2003, p. 161), isto é, pessoas que têm tendência para analisar apenas um elemento de cada vez, do que por pessoas “com um estilo dependente do contexto” (Chin, 2003, p. 161), isto é, pessoas com tendência para percepcionarem os elementos de acordo com o seu contexto (Chin, 2003, p. 161).

### 2.1.3. Audição absoluta – Vantagens e desvantagens

A capacidade da AA é muitas vezes vista como uma capacidade única e valiosa para os músicos (Hargreaves, 1986; Levitin & Rogers, 2005; Trainor, 2005). No entanto, têm sido apresentadas na literatura, tanto vantagens com desvantagens associadas à capacidade de AA.

*Audição e reprodução melódica tonal* – As pessoas com AA parecem ter dificuldades em perceber relações tonais, e tendência para se apoiarem na AA quando processam relações entre as alturas sonoras, mesmo tonais (Miyazaki, 1995). Um estudo realizado por Cuddy, demonstra ainda que pessoas com AA podem estar em posição de desvantagem em relação a músicos que não possuem esta capacidade em tarefas que envolvam sistemas de temperamento não usuais (Cuddy, 1982). Por exemplo, algumas pessoas com AA sentem-se desconfortáveis quando ouvem uma peça familiar tocada em instrumentos afinados em padrões de afinação de outras épocas, enquanto outras são incapazes de cantar uma canção em tonalidades diferentes das escritas (Miyazaki & Rakowski, 2002).

*Reconhecimento e reprodução de transposições* – Segundo Takeuchi e Hulse algumas pessoas que têm AA têm dificuldades em reconhecer transposições (1993) pois o seu contexto tonal é fixo e não móvel (Miyazaki, 1988), ou seja, as representações mentais são constituídas apenas por representações de alturas sonoras individuais em vez de relações entre alturas (Miyazaki & Rakowski, 2002; Miyazaki, 1988). Adicionalmente, Levitin e Rogers indicam que pessoas com AA poderão estar em desvantagem quando se lhes pede para identificarem se uma melodia e a sua transposição são iguais (2005), enquanto que para Takeuchi e Hulse estes terão dificuldade em produzi-la, talvez por ocorrer algo similar ao “efeito Stroop”<sup>10</sup> (Miyazaki & Rakowski, 2002, p. 1338; Takeuchi & Hulse, 1993, p. 355).

*Reconhecimento e reprodução de intervalos* – Aparentemente, a AA pode retardar o desenvolvimento das relações intervalares (Huron, 2006), visto que apesar de identificarem as notas, não usam esta informação para reconhecer o intervalo (Takeuchi & Hulse, 1993). No entanto, a AA poderá ajudar na entoação de música atonal (Lau, 2004), na leitura à primeira vista (Hargreaves, 1986; Lau, 2004), na audição interior, e poderá permitir que os cantores comecem a cantar na tonalidade certa sem nenhuma nota de referência (Hargreaves, 1986).

---

<sup>10</sup> Efeito que normalmente ocorre no domínio visual e que se caracteriza por ser uma interferência em denominar a cor de uma palavra que designa outra cor (Miyazaki & Rakowski, 2002).

*Aprendizagem instrumental* – A AA parece ter alguma influência na aprendizagem instrumental. Por exemplo, alguns pianistas sentem-se confusos ao tocar em pianos com diferentes afinações (Lau, 2004), enquanto outros são incapazes de acompanhar em tonalidades diferentes das escritas (Miyazaki & Rakowski, 2002). Também alguns cantores com AA apresentam dificuldades em cantar obras em tonalidades diferentes da escrita ou executar obras sendo acompanhados pelo som de pianos desafinados.

#### **2.1.4. Audição relativa – Definições e tipos**

Na literatura é possível encontrar várias definições para AR. Por exemplo, vários autores referem que a AR é a capacidade para identificar uma altura sonora de acordo com a sua relação com outra, isto é, comparando-a com uma altura sonora de referência (Bahr, 2005; Lau, 2004; Szende, 1977; Takeuchi & Hulse, 1993; Trainor, 2005). A esta definição alguns investigadores acrescentam que a identificação das relações entre alturas sonoras pode ser efectuada num contexto melódico ou harmónico (Szende, 1977; Unrau, 2006), e outros acrescentam que AR inclui também a capacidade de ouvir e produzir intervalos (Levitin & Rogers, 2005), cantando-os ascendente ou descendente a partir de uma determinada nota (Sloboda, 1985), bem como “graus da escala” (Huron, 2006, p. 64).

Adicionalmente, Bachem sugere que existem vários níveis de AR que variam consoante a experiência musical. Segundo este investigador, “a maioria das pessoas normais tem AR, isto é, após ouvirem uma altura sonora de referência conseguem reconhecer a segunda altura como sendo idêntica, mais grave ou aguda. Normalmente as pessoas que nunca aprenderam música conseguem identificar a segunda altura sonora como sendo diferente, mas não conseguem identificar se é mais grave ou aguda do que a nota de referência. Inversamente, os músicos estão normalmente aptos para reconhecer o intervalo como oitava, quinta, sexta maior, etc. (...) [aliás, espera-se que os] músicos reconheçam intervalos (...)” (Bachem, citado por Szende, 1977, p. 21).

No caso dos “intervalos” os ouvintes codificam as sucessivas alturas sonoras de acordo com as distâncias que as separam (Huron, 2006). Os diversos intervalos são ouvidos qualitativamente de forma diferente (Sloboda, 1985). De acordo com Sloboda, “uma terceira maior soa não só mais ‘larga’ do que uma terceira menor, como também tem uma sonoridade diferente. Cada intervalo adquire o seu carácter único ou cor que o torna inconfundível com qualquer outro” (1985, p. 178).

No caso dos “graus de escala” os ouvintes codificam a posição da altura sonora integrando-a em alguma escala estabelecida (Huron, 2006). Ao ouvirmos uma melodia pela primeira vez existem várias possibilidades no que diz respeito ao momento em que começamos a ouvir uma altura sonora associada a um determinado grau da escala. De acordo com Huron, “uma das possibilidades é que os ouvintes suspendem a percepção dos graus da escala até terem ouvido o suficiente da melodia para inferirem qual é a tonalidade. Outra possibilidade é que os ouvintes começam com uma suposição e revêem essa suposição assim que têm mais informação disponível” (Huron, 2006, p. 65).

### **2.1.5. Audição relativa – Aquisição**

A aquisição da AR parece começar muito cedo. Por exemplo, os bebés tratam melodias transpostas para diferentes tonalidades como sendo semelhantes, sendo capazes de identificar diferenças ocasionais na estrutura (Trainor & Unrau, 2012). Mais, as crianças de 6 meses processam as melodias através da AR (Plantinga & Trainor, 2005), isto é, representam e armazenam a informação melódica na memória de curta e longa duração de acordo com um processo de codificação relativo e não absoluto.

A AR pode ser facilmente desenvolvida com a prática (Lau, 2004; Sloboda, 1985; Szende, 1977). Essa é a razão pela qual a maioria dos músicos tem um bom sentido de AR, tendo desenvolvido uma representação interna dos 12 meios tons da escala cromática ocidental representados na Figura 1 (Hargreaves, 1986), permitindo-lhes identificar intervalos de forma precisa e independente do contexto do estímulo sonoro (Sloboda, 1985).

### **2.1.6. Audição relativa – Vantagens e desvantagens**

De acordo com vários autores a AR é mais importante do que a AA (Miyazaki & Rakowski, 2002; Miyazaki, 1988; Trainor, 2005), mais útil para reconhecer melodias (Plantinga & Trainor, 2005), e um modo mais musical de processamento da altura sonora (Thompson, 2009).

Segundo Bachem, a AR é um factor crucial no sucesso da actividade musical (Szende, 1977). De acordo com Sloboda, a AR é importante, visto que a identidade harmónica e melódica é atribuída a um conjunto de notas através das relações intervalares entre elas e não por meio das alturas absolutas (Sloboda, 2005). Portanto, uma melodia pode começar em qualquer nota e ainda assim ser reconhecida como a mesma melodia porque os intervalos entre as notas são

os mesmos (Sloboda, 2005; Szende, 1977; Thompson, 2009). Por outro lado, a mesma altura sonora pode ter diferentes níveis de estabilidade dependendo do contexto tonal estabelecido tendo, conseqüentemente, significados musicais diferentes quando inserida em diferentes contextos tonais (Miyazaki, 1995). Tal como Szende refere, “cada nota adquire o seu significado a partir da nota que a precede e a partir dela forma-se o sentido e o efeito emocional da nota seguinte” (Szende, 1977, p. 21).

*Audição e reprodução melódica tonal* – Miyazaki refere que as pessoas que não têm AA mas têm uma larga experiência musical conseguem, ainda assim, dizer o nome das notas de uma forma mais ou menos precisa com base na sua AR (Miyazaki, 1988). Assim como pessoas com AA processam algumas alturas sonoras mais rapidamente do que outras, também, em AR algumas pessoas processam alguns graus da escala mais rapidamente do que outros. No entanto, em ambos os casos, a rapidez de processamento é proporcional à frequência de ocorrência destes sons na cultura da música ocidental (Huron, 2006).

*Reconhecimento e reprodução de transposições* – A maioria dos músicos profissionais nas tradições populares, *jazz* e música erudita valorizam a capacidade de tocar padrões e escalas igualmente bem em todas as tonalidades (Levitin & Rogers, 2005). A AR é vantajosa nestes casos dado que, de acordo com Unrau, não têm problemas em ler transposições, tocar instrumentos transpositores, ou cantar em coros que tendem a descer/subir a afinação a meio de uma peça (2006). Do ponto de vista auditivo, é também mais fácil reconhecer sequências que estejam inseridas num contexto tonal do que num contexto não tonal (Sloboda, 1985)

*Outros aspectos* – Para além das vantagens e desvantagens já apontadas, Unrau salienta que a identificação de alturas absolutas individuais é difícil para pessoas que têm AA (2006).

## **2.2.Sistema tonal**

O termo “música tonal” (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009, p. 59) pode ser aplicado a uma grande variedade de estilos dentro da música ocidental. Ou seja, não abrange só os diversos períodos da música erudita, mas também outros estilos musicais como o *jazz*, *rock-pop*, *reggae* e *salsa*. Apesar de apresentarem resultados sonoros distintos, estes estilos partilham o facto de terem como base a utilização de 12 notas, às quais nos referimos como escala cromática. Estas notas repetem-se em cada oitava e estão organizadas em subconjuntos de sete notas, a que chamamos escalas diatónicas. Cada um destes subconjuntos forma uma tonalidade, definida a partir de um som específico denominado como tónica (Bigand &

Poulin-Charronnat, 2009). Tal como Huron refere, a tonalidade é um “sistema para interpretar sons ou acordes através da sua relação com uma nota de referência, denominada como tónica. Uma vez que a tónica está estabelecida a relação deste som com outros pode ser designada usando graus da escala, nomes ou números” (Huron, 2006, p. 143).

Como existem tonalidades maiores e menores, que diferem na sua sonoridade, podemos contabilizar 24 tonalidades possíveis – 12 maiores e 12 menores (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009).

### **2.2.1. Hierarquias tonais**

A música ocidental está alicerçada sobre uma organização hierárquica onde a tónica é a altura sonora de referência enfatizada tanto ritmicamente – aparece frequentemente em valores longos – como melodicamente – aparecendo no início e fim de frase. As restantes alturas sonoras têm funções específicas consoante a sua relação com a tónica (Krumhansl, 1990).

Este modelo teórico é fundamentado por um princípio geral no âmbito da psicologia, que indica que alguns elementos perceptivos e conceptuais têm uma importância psicológica especial (Krumhansl, 1990). A ideia central é que alguns elementos, pelo facto de serem consistentes e únicos, passam a servir de pontos de referência aos quais outras categorias são comparadas. Enquanto em outros domínios, como na identificação de cores, os pontos de referência perceptivos e cognitivos são fixos, na música a tónica depende de um contexto em particular (Krumhansl, 1990).

Em relação a estes “pontos de referência psicológicos” foram realizadas dois tipos de descobertas: (1) os elementos podem ser avaliados em termos de “adequabilidade”; (2) a ordem hierárquica dos elementos influencia o processamento perceptivo e cognitivo (Krumhansl, 1990).

Dois tipos de hierarquias melódicas têm sido distinguidas no âmbito da cognição musical (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009): a “hierarquia tonal” e a “hierarquia ocorrente”.

O termo “hierarquia tonal” (Bharucha, 1994, p. 218; Bigand & Poulin-Charronnat, 2009, p. 62; Butler, 1990, p. 4; Jones, Fay, & Popper, 2010, p. 54; Krumhansl, 1990, p. 19) designa um esquema atemporal de regularidades específicas da altura sonora presentes na música ocidental e envolve o nosso “conhecimento implícito da estrutura musical (...) de uma cultura” (Krumhansl, 1990, p. 17).



A “hierarquia ocorrente” (Bharucha, 1994, p. 218; Bigand & Poulin-Charronnat, 2009, p. 62; Butler, 1990, p. 4; Jones et al., 2010, p. 54; Krumhansl, 1990, p. 19) é inferida por uma sequência de ocorrências musicais (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009) de obras específicas (Krumhansl, 1990). De acordo com Bharucha, “num contexto de uma obra musical, a hierarquia ocorrente representa o significado funcional de cada *dó* relativamente aos outros sons” (Bharucha, citado em Krumhansl, 1990, p. 19).

Adicionalmente, o conceito de hierarquia tonal pode ser explicado harmonicamente. Dentro de uma tonalidade, os sons podem ser agrupados em acordes. A relação entre acordes numa tonalidade também é hierárquica (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009). Esta relação foi estudada por Krumhansl através do “teste tonal” (Bharucha, 1994, p. 223; Bigand & Poulin-Charronnat, 2009, p. 61; Jones et al., 2010, p. 55; Krumhansl, 1990, p. 21). Os resultados indicaram que, no contexto de uma tonalidade maior, os acordes construídos no primeiro grau da escala – acorde de tónica – foram identificados como sendo os mais importantes (receberam a maior classificação no teste), sendo seguidos pelos acordes construídos sobre o quarto e quinto graus – subdominante e dominante. Os restantes acordes receberam classificações menores, reflectindo assim o menor peso em termos hierárquicos (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009).

Finalmente, o conceito de hierarquia tonal pode ser também explicado a um nível macroestrutural, na relação entre diferentes escalas/tonalidades. Algumas das 24 tonalidades (12 maiores e 12 menores) partilham mais notas e acordes do que outras. Quanto maior a distância entre as duas tonalidades, menor será o número de alturas sonoras e acordes em comum entre as duas tonalidades. De um ponto de vista psicológico, a distância entre tonalidades é mais complexa (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009). Krumhansl demonstrou que a distância perceptiva entre tonalidades é expressa pela correlação entre as hierarquias das tonalidades: quanto maior a relação, mais próximas estão as tonalidades. Isto mostra que as tonalidades estão relacionadas não só porque têm notas e acordes em comum, mas porque notas importantes numa tonalidade, continuam a sê-lo na outra (Krumhansl, 1990).

### 2.2.2. Influência da organização hierárquica tonal na percepção musical

Os diferentes níveis de hierarquia tonal afectam a nossa percepção musical. Esta influência pode ser resumida em três princípios da *Gestalt*<sup>11</sup>: 1. Identidade Contextual, 2. Distância Contextual, e 3. Assimetria Contextual.

*Identidade contextual* – a identidade perceptiva de duas instâncias de um determinado acorde/altura sonora aumenta de acordo com a sua importância hierárquica (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009, p. 67; Krumhansl, 1990, p. 141).

*Distância contextual* – a distância média percepcionada entre duas ocorrências diminui assim que a sua posição na hierarquia aumenta (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009, p. 67; Krumhansl, 1990, p. 141).

*Assimetria contextual* – a distância perceptiva de duas ocorrências depende da ordem em que são produzidas: a distância diminui quando o elemento mais importante ao nível da hierarquia ocorre depois (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009; Krumhansl, 1990).

Princípio	Definição
Identidade contextual	$d(a,a)$ diminui à medida que a estabilidade de $a$ aumenta.
Distância contextual	$1/2 [d(a,b) + d(b,a)]$ diminui assim que a estabilidade de $a$ diminui e a estabilidade de $b$ aumenta
Assimetria contextual	$d(a,b) - d(b,a)$ aumenta assim que a estabilidade de $a$ aumenta e a estabilidade de $b$ diminui.

Tabela 5 – Princípios da *Gestalt*<sup>12 13</sup>

Adicionalmente, a organização hierárquica tonal influencia as expectativas tonais para a continuação melódica produzidas na audição musical (Jones et al., 2010). Segundo Huron, “expectativas são processos mentais omnipresentes, [dado que] a mente está constantemente a antecipar o futuro” (Huron, 2006, p. 108). Do ponto de vista da escuta musical, as expectativas melódicas produzem efeitos diferentes no decorrer de uma obra. Algumas secções provocam sugestões claras do que irá acontecer a seguir, enquanto outras deixam poucas pistas (Huron, 2006, p. 157).

<sup>11</sup> De acordo com Krumhansl a teoria da *Gestalt* procura estudar as características ‘holísticas’ que emergem de determinados conjuntos de elementos, objectos, situações, e que influenciam significativamente “a forma como elementos individuais são percepcionados, lembrados e percebidos” (1990, p. 138).

<sup>12</sup> Nesta tabela “ $d(a,b)$ ” indica a distância psicológica entre o som  $a$  e  $b$ .

<sup>13</sup> Adaptado de Krumhansl (1990, p. 141).

A esse respeito, Huron que conduziu estudos sobre expectativas melódicas identificou vários padrões. Por exemplo: (1) as expectativas mais prováveis envolvem graus vizinhos (é o caso do 2 para o 3 ou do 5 para o 4); (2) as alturas sonoras com maior probabilidade de serem seguidas por uma pausa são aquelas que pertencem ao acorde de tônica; (3) algumas progressões são assimétricas (por exemplo, é mais provável que o grau da escala 6 seja sucedido pelo 5 do que o oposto, tal como 4 pelo 3); (4) uma das sucessões mais comuns é a sequência descendente do 5º grau para 4, 3, 2,1; e (5) as sensíveis ou graus alterados com similar função provocam fortes expectativas de resolução ascendente (Huron, 2006).

Num outro estudo, Bharucha apresentou as expectativas tonais como estando divididas em dois tipos: 1. *expectativas esquemáticas*, relacionadas com a cultura, automáticas e relacionadas com um esquema geral, e 2. *expectativas verídicas*, relacionadas com a memória associada a uma peça de música específica (1994).

Relativamente aquilo que despoleta determinadas expectativas, parece não haver consenso. Por exemplo, alguns investigadores como Narmour e Huron propõe que as expectativas são de alguma forma inatas (Huron, 2006). Já Bharucha apesar de achar evidente que somos dotados, de uma forma inata, com um mecanismo capaz de produzir expectativas esquemáticas, estas resultam de um processo de aprendizagem relativamente simples: por mera exposição (Bharucha, 1994). Esta ideia é também defendida por Krumhansl: “as hierarquias tonais serão adquiridas através da experiência com um estilo musical, particularmente pela internalização da frequência relativa e durações desses sons” (Krumhansl, 1990, p. 77).

O processo de internalização da hierarquia tonal “requer um sistema de memória maduro e interações especializadas com elementos constituintes do meio ambiental” (Jones et al., 2010, p. 60). As crianças, apesar de terem uma estrutura cognitiva preparada para extrair regularidades simples nos padrões sonoros, só adquirem um centro tonal estável, de acordo com alguns autores, entre os 5 e 6 anos de idade (Jones et al., 2010). No entanto, Trainor e Unrau referem que o período em que se internaliza a hierarquia tonal pode variar de acordo com a quantidade e tipo de experiência musical que as crianças tiverem (Trainor & Unrau, 2012).

## **2.3. Leitura musical**

### **2.3.1. Importância da leitura musical**

O ensino das competências de leitura é considerada uma parte importante da educação musical (Penttinen, 2013). De acordo com Sloboda, “a capacidade de ler música é, se não essencial, um bem insubstituível para qualquer pessoa que esteja envolvida na actividade musical” (2005, p. 3). Um músico que leia fluentemente à primeira vista tem imensas vantagens relativamente a outros músicos em quase todos os domínios da vida musical (Sloboda, 2005). Para além de facilitar a execução musical, a leitura auxilia os processos de ensaio e de composição musical (Penttinen, 2013). Sendo mais do que uma competência útil ao músico, “ela é, em certo sentido, necessária para uma completa pertença à comunidade musical” (Sloboda, 2005, p. 5).

### **2.3.2. Processos envolvidos na leitura musical**

A leitura musical é um processo complexo que envolve pelo menos o desenvolvimento de duas competências distintas: competências de leitura e competências motoras. A nível cognitivo, a leitura musical envolve imensos processos simultâneos, que incluem a codificação da informação visual, respostas motoras e “integração visual-motora” (Gudmundsdottir, 2010, p. 3). Em primeiro lugar, o executante codifica a partitura ao nível das suas propriedades estruturais e técnicas, e, em segundo lugar, o executante transforma a informação complexa numa resposta motora correcta, produzindo as acções físicas apropriadas (Lehmann & McArthur, 2002; Penttinen, 2013). Assim, o alcance de um bom nível de leitura musical é determinado pela velocidade do processamento da informação e pela velocidade psicomotora (Gudmundsdottir, 2010). Tendo em conta a complexidade do processo de leitura, Sloboda salienta que o leitor pode frequentemente estar na pior posição para apreciar o significado global por detrás do que está a fazer. Um leitor não tem só que ouvir, mas também tem que decidir que notas tocar a seguir relativamente à partitura, organizando o seu comportamento motor e tentando lembrar-se da sensação auditiva criada pelas notas que ele já tocou (Sloboda, 2005).

Em músicos experientes, a leitura musical é um processo automático (Gudmundsdottir, 2010). Os executantes apoiam-se parcialmente em processos mentais altamente automatizados, que permitem a codificação quase sem esforço de características típicas da música. Neste processo as características musicais são reconhecidas como padrões e associadas à informação

pertinente já armazenada na memória de longa duração. A componente motora necessária para a execução de padrões familiares está bem enraizada e o executante pode focar-se em outros aspectos como a expressividade, precisão e sincronização com outros músicos. A necessidade de haver um processamento extra só é sentida quando um músico lê informação que não é facilmente associada a padrões pré-existentes, ou quando a complexidade visual prejudica a descodificação automática da música (Lehmann & McArthur, 2002).

### **2.3.3. Tipos de leitura musical**

De acordo com Penttinen existem três tipos de leitura musical:

- “leitura à primeira vista” – leitura de uma obra ou excerto que nunca tenha sido lida anteriormente pelo executante;
- “leitura ensaiada” – o executante lê uma peça familiar;
- “leitura silenciosa” – leitura da peça sem a executar (Penttinen, 2013, p. 10).

A principal diferença entre a leitura à primeira vista e a leitura ensaiada é que na primeira o executante não beneficia de experiência prévia com o material musical em particular, enquanto na segunda o executante tem memórias estruturas e unidades musicais da obra ou excerto em particular que poderão ajudar na preparação da resposta motora (Penttinen, 2013). Por último, a leitura silenciosa difere dos outros tipos de leitura no sentido em que não há conversão dos símbolos visuais em acções motoras. Para além disso, a exigência de ler dentro de uma estrutura temporal pré-definida é atenuada (Penttinen, 2013).

Apesar de tudo, os tipos de leitura musical acima referidos são naturalmente influenciados pelo conhecimento musical prévio e, mais especificamente, pelo tipo de música que tem sido executada (Penttinen, 2013).

### **2.3.4. Aquisição de competências de leitura**

É muito comum existirem problemas na aprendizagem de competências de leitura musical. Isto deve-se, provavelmente, ao facto das competências de leitura serem complexas e terem que ser cuidadosamente ensinadas (Gudmundsdottir, 2010). De acordo com Penttinen a capacidade de leitura é determinada pela prática e por capacidades tais como a velocidade

psicomotora ou memória de trabalho (Penttinen, 2013). Adicionalmente, a capacidade de leitura é também determinada pelo nível de experiência (Lehmann & McArthur, 2002).

De acordo com a literatura, a aquisição de competências de leitura deveria ocorrer depois de terem sido desenvolvidas suficientes competências sensoriais (e técnicas, no caso da aprendizagem do instrumento) e de se conhecerem diversos elementos sonoros e padrões musicais (McPherson & Gabrielsson, 2002). Mais, a ênfase precoce da aprendizagem musical na notação pode afectar a sensibilidade das crianças para identificar padrões musicais. Por essa razão é que, de acordo com McPherson e Gabrielsson, “a notação não deve ser ensinada de forma isolada da percepção” (2002, p. 105). É interessante que essa mesma perspectiva tinha sido já apresentada por Pestalozzi (1746-1827), ao defender nos “Princípios do Sistema Pestalozziano de Música” que os conceitos deveriam ser ensinados através da experiência directa antes da introdução dos nomes ou dos símbolos (McPherson & Gabrielsson, 2002, p. 101). Mais tarde, outros educadores tais como Lowell Mason, Suzuki e Gordon, foram influenciados pelas ideias de Pestalozzi, defendendo a aquisição de competências de leitura depois do desenvolvimento auditivo (McPherson & Gabrielsson, 2002).

Os vários estudos realizados no âmbito da leitura e visão, permitiram perceber que as pessoas não captam o mundo que as rodeia como uma câmara, mas o campo de visão isola uma pequena área (“*fovea*”) onde os objectos estão em foco e sendo rodeados por um “círculo desfocado” de visão periférica (“*parafovea*”) (Lehmann & McArthur, 2002, p. 137). A área de foco varia dependendo da distância entre o olho e o objecto, no entanto, em qualquer caso, cobre menos “dois graus do campo de visão” (Lehmann & McArthur, 2002, p. 137). Assim, de forma a conseguir ver uma imagem completa, o olho executa pequenos e grandes movimentos chamados “pontos de fixação oculares” aproximadamente quatro a seis por segundo. A partir dessa informação, o nosso cérebro então constrói a imagem e cria uma ilusão de um ambiente coerente (Lehmann & McArthur, 2002, p. 137; Penttinen, 2013, p. 14).

Não é de admirar, portanto, que uma das diferenças entre os leitores experientes e os inexperientes seja a que os primeiros possuem uma maior amplitude de leitura, decodificando em grandes blocos de informação (Gudmundsdottir, 2010; Lehmann & McArthur, 2002; Penttinen, 2013). Mais, os movimentos dos olhos dos leitores mais experientes vão muito à frente da partitura, dando tempo decodificar a informação e produzir uma *performance* constante, sem pequenos hiatos de processamento. Isto requer, em primeiro

lugar, algum armazenamento especializado na memória de trabalho, para as notas que foram visualizadas, mas ainda não tocadas (Lehmann & McArthur, 2002; Sloboda, 2005, p. 16).

Em segundo lugar, esta capacidade requer também um reconhecimento especializado de estruturas familiares como acordes, frases musicais e tonalidade (Gudmundsdottir, 2010). Isto dá-se porque os nossos “sistemas perceptivos” (Lehmann & McArthur, 2002, p. 138) operam com base em dois tipos de processos: um dos processos permite-nos perceber as propriedades físicas de um objecto (como as formas, tamanhos, ou alturas sonoras); e o outro relaciona a informação com coisas que tenhamos já aprendido e que estejam armazenadas na memória de longa duração (Lehmann & McArthur, 2002; Penttinen, 2013). No contexto musical, o primeiro processo permite-nos descodificar a altura sonora e a duração da informação, sendo que os estímulos menos comuns iriam requerer maior atenção do que os familiares; e o segundo processo permite-nos formular hipóteses sobre a estrutura do estímulo e antecipar continuidades. Assim, para onde olhamos depende parcialmente das propriedades físicas do estímulo, e parcialmente do que esperamos ou precisamos de ver para processar a informação dada pela partitura (Lehmann & McArthur, 2002).

A articulação destes dois processos explica também o fenómeno que consiste em percepçionar elementos que não existem, simplesmente porque fazem sentido do ponto de vista global, ou se encaixam num padrão conhecido (Lehmann & McArthur, 2002; Sloboda, 2005). Estes erros acontecem porque o leitor não depende apenas da descodificação da informação do estímulo mas constrói a representação mental do texto, usando o seu conhecimento prévio e expectativa para suplementar, ou mesmo substituir a informação do estímulo (Sloboda, 2005). No entanto, nem todos os erros de leitura resultam deste fenómeno, mas podem ser atribuídos a falhas na partitura e não do leitor, como por exemplo, demasiadas linhas suplementares; inconsistência na separação horizontal das notas; mudanças de páginas em lugares inadequados; notas, hastes e pautas que são demasiado finas ou grossas para uma leitura confortável; alinhamento das palavras pouco útil; demasiadas alterações em vez de mudança de armação de clave, entre outras (Fine, Berry, & Rosner, 2006; Sloboda, 2005).

## 2.4. Sistemas de nomes de notas

### 2.4.1. Contextualização<sup>14</sup>

Várias terminologias são utilizadas pelos investigadores para designar o conjunto dos sistemas que associam fonemas a alturas sonoras: “processos de leitura” (André, 2011, p. 217), “processos de transmissão musical e de entendimento estrutural” (André, 2011, p. 217), “sistemas auditivos” (Chessin & Campbell, n.d., p. 5), “sistemas de vocalização” (Chessin & Campbell, n.d., p. 2), “sistemas de solfejo” (Freire, 2008, p. 113), “sistemas de notação” (Campbell, 1991, p. 24; Freire, 2008, p. 114); “sistemas de representação da altura sonora” (Demorest, 2001, p. 38); “nomes” (Patseas, 1995, p. 34); “códigos da leitura musical” (Torres, 1998, p. 39), “sistemas de leitura” (Torres, 1998, p. 39), “métodos de leitura” (Torres, 1998, p. 51) e “sistemas tonais” (Gordon, 2000, p. 83). A maioria das terminologias referidas estão associadas à leitura. No entanto, como estes sistemas não são utilizados exclusivamente para a leitura musical, e de modo a simplificar o âmbito da revisão da literatura feita aqui, os diversos sistemas constituídos pela associação de fonemas a alturas sonoras serão denominados como Sistemas de Nomes de Notas (SNN).

Os SNN que antecederam o aparecimento da notação musical que actualmente utilizamos<sup>15</sup>, têm sido usados tanto no processo de transmissão oral como no ensino formal da música (André, 2011; Freire, 2008). Nestes sistemas os fonemas (sílabas, números ou letras) são associados a alturas sonoras. Esta associação auxilia a “organização cognitiva da linguagem musical”, ajudando a compreender e a reter as relações entre alturas sonoras, contendo por vezes informação associada ao contexto tonal (Chessin & Campbell, n.d.; Freire, 2008, p. 114). Segundo Chessin e Campbell “o uso intencional de [SNN] na aprendizagem musical Ocidental é inquestionável devido à sua eficácia no desenvolvimento da compreensão musical e de competências, particularmente associando a audição ao que é visualizado na partitura” (n.d., p. 3).

Os diversos SNN apresentam características e focos de aprendizagem específicos. Estes podem ser divididos em sistemas que privilegiam a altura absoluta do som – sistemas

---

<sup>14</sup> Para uma melhor compreensão da organização dos sistemas de nomes de notas veja o Anexo 5.

<sup>15</sup> Segundo Freire, o uso de sílabas associadas a alturas sonoras ocorre desde a Grécia Antiga. Escritos de Aristides Quintilianus apresentam os nomes das alturas dos sons dos tetracordes associados a sílabas (*ti-ta-te-to*). Na China, no século II d.C a escala pentatónica era também associada a sílabas com valor relativo (*Kung, Shang, Chüeh, Chih, Yü*). Indicações de sistemas silábicos para representar a altura sonora estão presentes também na Coreia, Japão, Vietnam e Indonésia (2008).



absolutos (SA) – e os sistemas que enfatizam a relação entre as alturas sonoras musicais, assim como a função que as mesmas têm num contexto tonal – sistemas relativos (SR) (Demorest, 2001; Freire, 2008).

#### 2.4.2. Sistemas relativos

Todos os sistemas relativos estão baseados na ideia de existir um centro tonal claramente definido que condiciona as relações entre as notas que compõem a organização sonora. Nos SR, a tónica é referida pelo mesmo fonema (Demorest, 2001). A associação das alturas a números ou sílabas permite aos alunos tornarem-se familiarizados com as relações entre as notas e com os padrões melódicos característicos (Rogers, 1984).

O primeiro SR de que há registo na história da música ocidental foi criado pelo italiano Guido d'Arezzo (991/2 – depois de 1033), que sugeriu um conjunto de sílabas que servissem para representar os padrões melódicos mais frequentemente utilizados no cantochão – repertório da sua época (André, 2011; Palisca, 2001). Guido fez corresponder estas sílabas ao início de cada verso do hino a S. João Baptista *Ut queant laxis* (Figura 2), século VIII<sup>16</sup>, como mnemónica para o grau da “escala” em que as sílabas eram cantadas (Campbell, 1991; Chessin & Campbell, n.d.; Demorest, 2001; Freire, 2008; Gordon, 2000; Torres, 1998).

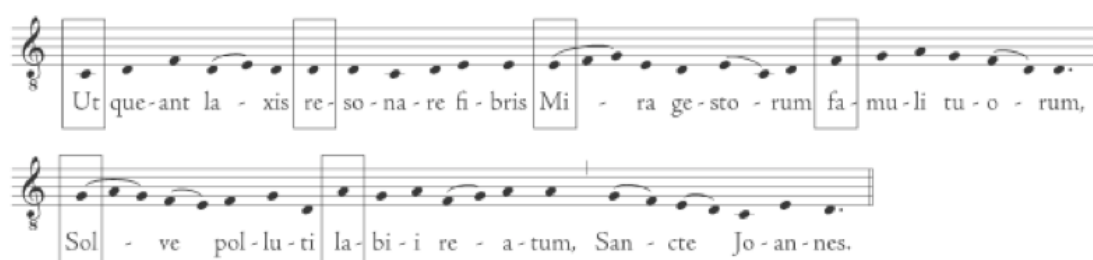


Figura 2 – Hino de S. João Baptista – *Ut queant laxis*<sup>17</sup>

As sílabas *ut*, *ré*, *mi*, *fá*, *sol*, *lá*, que constituíam um hexacorde, eram separadas por um tom, excepto de *mi* para *fá* (Campbell, 1991; Torres, 1998). Tendo em conta que desde o início da Idade Média a música vocal baseava-se num sistema de três hexacordes interligados – o *hexacordum naturale*, a começar em *dó*, o *hexacordum molle* em *fá*<sup>18</sup> e o *hexacordum durum*

<sup>16</sup> De acordo com Taruskin, o hino foi escrito por Paul the Deacon, um monge da *Benedictine abbey of Monte Cassino* em honra do patrono da abadia – S. João Baptista. Como este hino se encaixa perfeitamente no propósito pedagógico de ensinar o nome das notas, alguns investigadores suspeitam que o próprio Guido d'Arezzo escreveu a melodia com base em palavras familiares do hino (2010).

<sup>17</sup> Retirado de Taruskin (2010, p. 3).

<sup>18</sup> Neste hexacorde era acrescentado o si bemol de forma a que existisse um meio tom (Taruskin, 2010).

em *sol*<sup>19</sup> – estas sílabas móveis permitiam ler os seis modos gregorianos, sendo que o único meio-tom deste sistema (*mi-fá*) era utilizado para se realizar a transição de um hexacorde para outro (Demorest, 2001; Gordon, 2000; Torres, 1998).

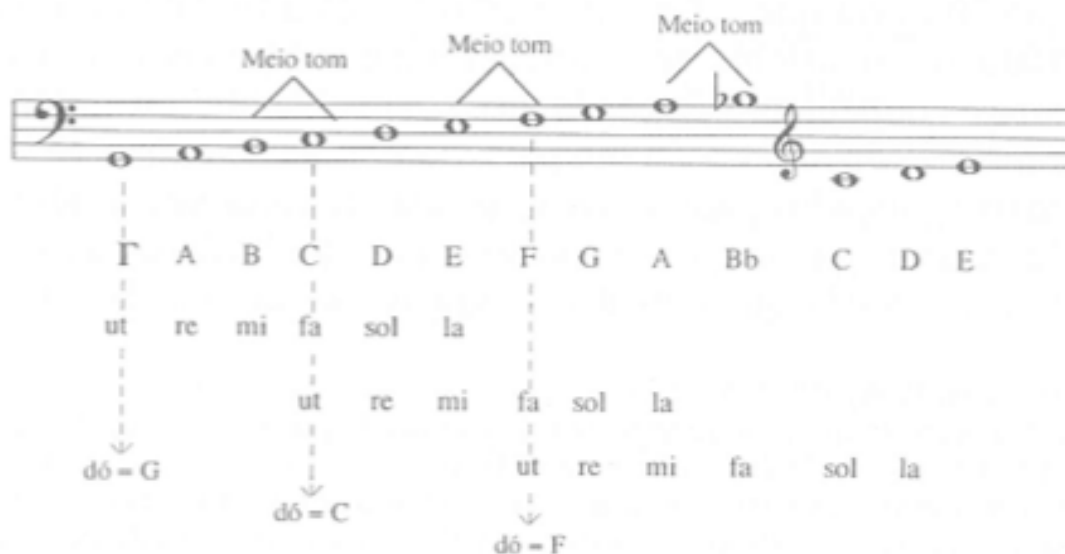


Figura 3 – *Hexacordum naturale* (C), *hexacordum molle* (F) e *hexacordum durum* (G) <sup>20</sup>

Entretanto no início do século XVII a sílaba *si* – proveniente das iniciais de *Sancte Ioannes*<sup>21</sup> – foi adicionada ao modelo de Guido d’Arezzo por professores de música, de forma a completar a escala diatônica (Freire, 2008; Taruskin, 2010). No mesmo período, os teóricos italianos substituíram a sílaba *ut* por *dó*, embora a primeira tenha continuado a ser utilizada em França (Freire, 2008).

### ***Sistemas de solmização relativa (SSR)***

O conceito de solmização aplica-se à associação das sílabas (*sol-fa*) como mnemónica ou ajuda de memória para a leitura musical (Cox & Stevens, 2010). De acordo com Stevens “solmização não é só a forma mais antiga de ensinar a dimensão da altura sonora na música vocal, mas também é a forma da pedagogia musical mais largamente usada” (Stevens, citado em Cox & Stevens, 2010, p. 7). No SSR estas sílabas são utilizadas para denominar graus da escala, sendo a tónica associada sempre à sílaba que representa o primeiro grau (Demorest, 2001).

<sup>19</sup> As sílabas aqui referidas (*dó*, *fá* e *sol*) indicam a altura absoluta.

<sup>20</sup> Retirado de Torres (1998, p. 41).

<sup>21</sup> Último verso do hino *Ut queant laxis*.

São várias as terminologias utilizadas por diferentes autores para designar os SSR:

- “tónica sol-fa” (Bennett, 1984, p. 27; Campbell, 1991, p. 50; Cox & Stevens, 2010, p. 5; Demorest, 2001, p. 12; Torres, 1998, p. 42);
- “*Norwich sol-fa*” (Campbell, 1991, p. 50; Cox & Stevens, 2010, p. 7);
- “*dó móvel*” (Campbell, 1991, p. 50; Cox & Stevens, 2010, p. 7; Nemes, 1995, p. 28; Torres, 1998, p. 45);
- “solmização” (Chessin & Campbell, n.d., p. 1; Cox & Stevens, 2010, p. 6; Torres, 1998, p. 42);
- “solmização relativa” (Demorest, 2001, p. 38; Nemes, 1995, p. 2; Patseas, 1995, p. 34; Szőnyi, 2012, p. 18);
- “solfejo” (Chessin & Campbell, n.d., p. 1);
- “leitura por relatividade” (Torres, 1998, p. 42).

Um dos primeiros SSR foi desenvolvido em Norwich, Inglaterra, em 1830 por Sarah Glover (1785-1867), como uma adaptação do sistema de Guido d’Arezzo (Bennett, 1984; Demorest, 2001; Freire, 2008; Gordon, 2000). Glover utilizou uma série de sete sílabas de forma a eliminar os problemas de mutação entre hexacordes que existiam no sistema de Guido (Campbell, 1991). Glover utilizou a sílaba *dó* em vez de *ut*, e substituiu a sensível *si* por *ti*, de forma a que a escala pudesse ser escrita utilizando apenas a primeira letra de cada sílaba (Demorest, 2001; Szőnyi, 2012). Este sistema não utilizava a pauta (Demorest, 2001; Freire, 2008). As notas eram escritas da esquerda para a direita, e eram utilizados acentos agudos (´) para indicar a oitava acima das alturas representadas pelas letras sem acento, e acentos graves (`) para indicar a oitava abaixo. O ritmo era demonstrado a partir do espaço entre as letras e através da utilização de vírgulas, pontos e travessões (Campbell, 1991) (Anexo 6).

Este sistema foi entretanto melhorado e popularizado por John Curwen (1816-1880) – clérigo inglês que foi um influente educador em meados do século – com o nome “sistema de tónica sol-fa” (Demorest, 2001, p. 12). Curwen realizou algumas mudanças no sentido de simplificar a notação, por exemplo, as letras maiúsculas foram substituídas por minúsculas e os sinais da oitava foram simplificados (Campbell, 1991) (Anexo 7). Posteriormente a utilização deste

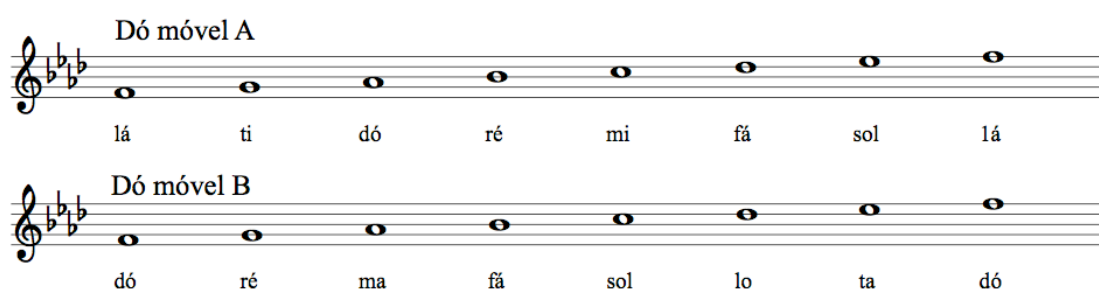
sistema foi sendo popularizada nos Estados Unidos e em vários países da Europa, com exceção de Itália, França, Espanha e Portugal. Neste processo foram surgindo diferentes versões das sílabas que variam essencialmente na designação das notas cromáticas (Demorest, 2001; Freire, 2008) (Anexo 8). A literatura indica que em Portugal alguns professores têm vindo a fazer algumas experiências ao utilizarem o SSR que está ligado ao conceito de educação musical Kodály (Tabela 6) (Torres, 1998).

(#)		di		ri			fí		si		li		
<b>Nota</b>	<b>dó</b>		<b>ré</b>		<b>mi</b>	<b>fá</b>		<b>sol</b>		<b>lá</b>		<b>ti</b>	<b>dó</b>
(b)		rá		má			sa		lo		tá		

**Tabela 6 – Sílabas do DM de acordo com o conceito de educação musical de Kodály<sup>22</sup>**

Para além de existirem diferenças nas sílabas utilizadas nos diversos SSR, existe uma variação importante na forma tratar as tonalidades menores:

- *Dó móvel A (DMA)* – o *dó* corresponde ao primeiro grau numa tonalidade maior, o *lá* ao primeiro grau numa tonalidade menor, o *ré* à *finalis* do modo de *ré*, e assim sucessivamente;
- *Dó móvel B (DMb)* – a sílaba *dó* designa a tónica ou *finalis* de qualquer modo.



**Figura 4 – DMA e DMb: sílabas das tonalidades menores**

*Dó móvel A* – O DMA é possivelmente o mais comum. Este teve origem no sistema de Glover no qual, independentemente da armação de clave o *dó* era sempre a tónica das tonalidades maiores e o *lá* a tónica das tonalidades menores (Gordon, 2000). A literatura aponta diversas vantagens na utilização deste sistema:

<sup>22</sup> Adaptado de Freire (2008, p. 119).

- pode-se cantar em qualquer tonalidade usando as mesmas sílabas; depois de se detectar a tónica, não é necessário pensar mais na armação de clave (Torres, 1998);
- podem ser executadas modulações típicas sem grandes dificuldades (Gordon, 2000);
- ao pronunciar os nomes das notas determina-se a sua função na tonalidade (Dobszay, 2009; Nemes, 1995);
- permite que se identifique o “tom de repouso” de uma tonalidade (Gordon, 2000);
- segundo Dobszay, “se uma associação suficientemente forte existir entre a sílaba e a experiência sonora, então a sílaba irá evocar a experiência sonora ajudando na afinação, entoação clara, audição interior. Por outro lado, as sílabas ajudam-nos a ‘descodificar’ as melodias que ouvimos que gostaríamos de (...) escrever. Com [este sistema] nunca mais somos escravos dos intervalos” (2009, p. 104);
- auxilia a identificação de intervalos isolados, ou de intervalos inseridos num contexto tonal (Dobszay, 2009, p. 34);
- permite uma melhor compreensão de tríades, acordes de sétima e as suas inversões, acordes alterados e outras harmonias (Nemes, 1995);
- desenvolve a memória auditiva – o aluno memoriza mais facilmente se situar a tónica e as respectivas relações intervalares (Torres, 1998);
- ajuda na leitura de música atonal: “quando o aluno chega à música atonal já tem de tal forma interiorizados os intervalos na altura relativa que lê perfeitamente no valor absoluto sem necessitar do valor relativo para entoar ou identificar os mesmos” (Torres, 1998, p. 47).

A literatura aponta também algumas desvantagens na utilização deste sistema:

- não existe uma sílaba para um o *mi* e *dó* alterados ascendentemente – estes são executados como enarmónicos de *fá* e *si*, respectivamente (Gordon, 2000);
- a utilização do SSR torna-se problemática em repertório do final do século XIX e apenas providencia uma ajuda limitada na música do século XX (Demorest, 2001; Dobszay, 2009);

- alunos que crescem utilizando SSR apresentam algumas dificuldades em se adaptarem ao sistema absoluto (Dobszay, 2009);
- sendo o DMA um dos meios de análise tonal, pode tornar-se um exercício mecânico, fastidioso se for utilizado por um mau professor (Dobszay, 2009);
- o facto da tónica da escala maior ter um nome diferente do que a tónica da escala menor é visto por Rogers como uma desvantagem ao não existirem relações paralelas entre os dois modos, referindo que é um “procedimento contrário à percepção auditiva” (Rogers, 1984, p. 134);
- o facto de uma sílaba poder representar várias alturas diferentes dependendo da tonalidade e o conflito que a sua utilização terá com a prática instrumental (Freire, 2008).

Associado ao sistema de DMA foi desenvolvida a fonomímica por Curwen e Glover (Anexo 9) como ajuda suplementar à leitura (Demorest, 2001). Esta envolvia uma componente visual e cinestésica adicionada aos elementos auditivos. Uma das vantagens da fonomímica é o facto de os gestos reflectirem a distância entre os intervalos que são cantados (Scott, 2003). A fonomímica também permite a visualização do “intervalo, [permite] desenvolver a audição interior e (...) [permite] que as crianças estejam activas física e intelectualmente” (Torres, 1998, p. 51). Para além disso, a utilização da fonomímica permite que o professor solicite aos seus alunos que cantem determinadas melodias sem estar de costas para os alunos, ou mesmo fazer com que cantem em canon, ou a vozes mostrando as notas correspondentes em cada mão. Por outro lado, e segundo Demorest a utilização da fonomímica é frequentemente criticada por adicionar outro nível de complexidade à leitura musical. Para além de terem que identificar e cantar as sílabas, os alunos ainda têm que fazer o gesto (Demorest, 2001).

*Dó móvel B* – De acordo com Gordon, o DMb surgiu como resultado de um ‘mal entendido’ de Curwen que começou por apresentar a “tónica sol-fá” de uma forma diferente de Glover: cantava a tónica do modo menor com a sílaba *dó*. No entanto, de acordo com o mesmo autor, pouco depois da sua discrepância ter sido identificada, adaptou e ensinou a versão a começar em *lá* (Gordon, 2000).

Neste sistema cada tom de repouso é chamado *dó* independentemente da tonalidade (maior ou menor) e independentemente do modo, o que significa que são necessárias sílabas cromáticas

para executar a escala diatónica em todas as tonalidades excepto a maior (Gordon, 2000). Os defensores da utilização do DMb afirmam que a associação do *dó* à tónica – independentemente da tonalidade – é o aspecto mais importante de qualquer SR (Demorest, 2001). Isto é, dão mais importância à relação paralela entre as sílabas que designam os dois modos do que à relação entre tonalidades relativas, maior/menor (Rogers, 1984).

No entanto, o facto de ser necessário alterar sílabas em todas as escalas – excepto a maior – é frequentemente referido como sendo uma desvantagem (Demorest, 2001). Para além disso, tal como já tinha sido referido relativamente ao DMA, o facto de uma sílaba poder representar várias alturas diferentes dependendo da tonalidade e o conflito que a sua utilização terá com a prática instrumental (Freire, 2008)<sup>23</sup>.

### ***Sistemas de números (N)***

O Sistema de números é um SR caracterizado pela utilização de números – em vez de sílabas – para designar os graus da escala.

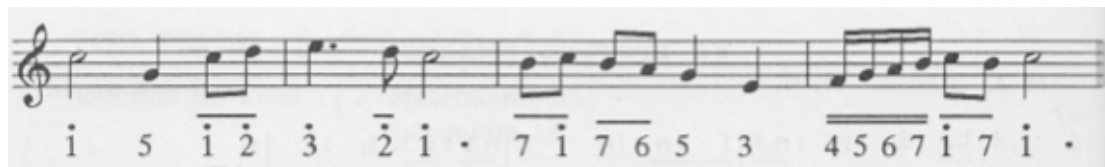
É possível encontrar várias terminologias utilizadas para designar este sistema: “notação francesa de Chevé” (Campbell, 1991, p. 52), “cifra ou notação numérica” (Cox & Stevens, 2010, p. 7), “sistema de números” (Gordon, 2000, p. 93), “números” (Demorest, 2001, p. 40). A terminologia “sistema de números” será usada nesta investigação uma vez que parece ser a que poderá gerar menos confusão e que melhor define este sistema.

Apesar de não se saber exactamente quando é que este sistema começou, tem sido associado ao processo de leitura à primeira vista frequentemente utilizado na Alemanha. Baseados na notação sugerida por Rousseau em 1742 no seu *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*, Pierre Galin, Aimé e Nanine Paris, e Émile Chevé desenvolveram no século XIX um sistema de números, também conhecido como método Galin-Paris-Chevé (Campbell, 1991; Cox & Stevens, 2010; Demorest, 2001), e foi depois introduzido no sistema escolar da Prússia e da Noruega, na educação religiosa da Alemanha e, uma adaptação do mesmo (conhecido como sistema *jianpu*) ainda hoje é utilizada na China (Cox & Stevens, 2010) Este método usava números – do 1 ao 7 – para representar a altura das notas e linhas horizontais para simbolizar o ritmo, e como ajuda para os alunos compreenderem a partitura. A

---

<sup>23</sup> Destaco que Freire refere este conflito no contexto do ensino musical brasileiro, onde – tal como em Portugal – se utiliza o sistema de *dó* fixo no ensino instrumental.

tonalidade era indicada no início da peça (ex: D<sup>24</sup>=1) e as oitavas eram marcadas por pontos em cima ou em baixo dos números (Demorest, 2001). Neste método, apesar da notação ser constituída por números os alunos cantavam com as sílabas do DMA (Campbell, 1991; Demorest, 2001). A partitura era gradualmente introduzida de uma forma semelhante à apresentada na Figura 5.



**Figura 5 – Notação de acordo com o método Galin-Paris-Chevé – correspondência na pauta<sup>25</sup>**

A razão para a criação deste sistema está relacionada com o facto de as sílabas serem já utilizadas para designar alturas absolutas (Demorest, 2001). Outra razão parece ter sido ultrapassar as dificuldades que os alunos tinham em dominar o sistema de notação tradicional em França. Este sistema foi concebido para ser usado numa fase inicial da leitura cantada à primeira vista, tendo como objectivo facilitar a leitura convencional numa fase posterior (Cox & Stevens, 2010).

Tal como a diferenciação observada nos sistemas de DM, também é possível encontrar duas formas de usar o sistema de números:

- Números A (Na) – o número 1 corresponde ao primeiro grau numa tonalidade maior, o 6 ao primeiro grau numa tonalidade menor, o 2 à *finalis* do modo de ré, e assim sucessivamente (Rousseau, 1743);
- Números B (Nb) – o 1 designa a tónica ou *finalis* de qualquer modo (Cox & Stevens, 2010; Rainbow, 2001; Zobanaky, 1900).

Da literatura consultada, apenas Demorest utiliza designações diferentes para nomear as duas abordagens do N: “menor 6” – correspondente ao DMA – e “menor 1” – correspondente ao DMb (Demorest, 2001, p. 44).

<sup>24</sup> D=ré

<sup>25</sup> Retirado de Campbell (1991, p. 54).





**Figura 6 – Na e Nb – números nas tonalidades menores**

São algumas as vantagens identificadas na literatura para este sistema. Por exemplo, de acordo com Demorest, a associação entre a escala e a construção de acordes pode ser compreendida facilmente utilizando os números (2001). De acordo com Gordon, alguns professores argumentam que este sistema é o mais eficiente para as crianças, visto que estas já estão familiarizadas com os números (2000). Contudo, o mesmo autor refere que seria necessário o cuidado de fazer corresponder números diferentes à *finalis* de cada modo, o que tornaria o processo confuso (Gordon, 2000).

A literatura também identifica algumas limitações deste sistema. A primeira é que é mais difícil cantar com números. A combinação de vogais e consoantes, e a presença de duas sílabas em alguns números dificulta a entoação e pode perturbar o ritmo (Demorest, 2001; Gordon, 2000). Por outro lado, os números não são tão precisos em relação às alterações, sendo que o mesmo número é utilizado para as notas cromáticas (Gordon, 2000; Rogers, 1984). Para além disso, segundo Gordon as crianças ficam confusas quando têm que contar para trás (como por exemplo, ao cantarem uma linha melódica descendente) ou quando têm que saltar números como resultado de uma linha melódica que não se move em graus conjuntos (Gordon, 2000). O autor refere ainda que “as crianças experimentam dificuldades quando se lhes ensina a usar os números, quer para fins de tonalidade, quer para contar o tempo e, [que] se estão a aprender a tocar um instrumento, descobrem frequentemente que os números usados para as dedilhações entram em conflito com os números das alturas, particularmente quando os números que representam as alturas se movem numa direcção e os números representando as dedilhações se movem na direcção oposta” (Gordon, 2000, p. 93).

### **2.4.3. Sistemas absolutos**

De acordo com Patseas os nomes absolutos são necessários, visto que permitem aos músicos profissionais uma referência comum para, por exemplo, afinarem os instrumentos, associarem

a altura sonora a uma determinada tecla, à notação gráfica ou à dedilhação num instrumento de cordas (1995). Os sistemas absolutos mais utilizados no contexto da música ocidental são: (1) *dó* fixo, e (2) letras.

### ***Sistema de dó fixo***

Apesar do hexacorde criado por Guido d'Arezzo ter sido originalmente pensado para representar as relações entre notas com significado relativo na transição do século XVI para o século XVII, alguns países europeus adoptaram-no como um sistema para denominar alturas absolutas (Demorest, 2001). Nesta época os músicos e educadores consideravam que o sistema de Guido era demasiado simples para tratar adequadamente a complexidade que o aumento do uso de cromatismos e modulações na música começava a trazer (Gordon, 2000).

O “sistema de *dó* fixo” (DF), também referido como “solmização fixa” surgiu em França tendo sido utilizado no Conservatório de Paris aquando a sua criação em 1795 e no século XVIII, e espalhou-se por outros países, como Espanha, Itália e Portugal (Demorest, 2001, p. 45; Gordon, 2000). Este sistema usava as sete sílabas – *ut, re, mi, fa, sol, la, si* – para as sete notas do modo maior, sendo que as notas alteradas eram cantadas usando as mesmas sílabas adicionando-lhes apenas as alterações sustenido ou bemol (Demorest, 2001). Estas sílabas mantinham-se fixas, isto é, uma altura sonora seria sempre associada à mesma sílaba, independentemente da sua função na tonalidade (Campbell, 1991).

Quanto às vantagens do sistema é apontado o facto das sílabas não serem polissilábicas e por isso serem fáceis de usar (Gordon, 2000), e de haver uma mais valia visual pelo facto de estarem associadas sempre à mesma linha ou espaço, numa mesma clave (Rogers, 1984). Também não se coloca a questão de saber que sílabas adicionais devem ser usadas nos modos menores e nas notas alteradas (Demorest, 2001). Por último, alguns autores afirmam que este ajuda a desenvolver a AA, apesar de haver poucas provas concretas que apoiem esta afirmação (Demorest, 2001).

Apesar do DF poder ser visto como importante para o ensino musical especializado, tendo em conta a perspectiva que a AA é uma referência para a aprendizagem musical, o seu impacto em França parece ter sido, de acordo com alguns autores, contraproducente para o ensino musical (Cox & Stevens, 2010). Por exemplo, segundo Gordon, um dos factores de interferência deste sistema está relacionado com a utilização das mesmas sílabas para designar alturas sonoras diferentes (2000). Já para Torres, o problema de não se denominarem as notas

cromáticas de uma forma diferente não é tão grave na música instrumental, pois é possível associar o sinal ao som, sem ser necessário o nome da nota (Torres, 1998).

Dadas as limitações do DF, alguns investigadores procuraram criar alternativas, como o “DF modificado” que utiliza todas as sílabas do SSR para representar as alturas absolutas (por exemplo, *dó, di, ré, ri, mi*) (Demorest, 2001), ou como o “sistema fixo-ampliado” (Tabela 7) baseado em três ideias principais: (1) uma altura específica não poderá ser designada por mais de uma sílaba; (2) evitar conflitos com a prática instrumental; (3) sintetizar o sistema fixo e o sistema móvel (Freire, 2008).

(#)		di		ri		(bi)	fí		(gi)		li		(ni)
<b>Nota</b>	<b>dó</b>		<b>ré</b>		<b>mi</b>	<b>fá</b>		<b>sol</b>		<b>lá</b>		<b>si</b>	<b>dó</b>
(b)		rá		me	(fe)		ge		le		se	(de)	

**Tabela 7 – Sílabas utilizadas no sistema fixo-ampliado<sup>26</sup>**

Ainda outros investigadores procuraram utilizar o DF (no instrumento) com o sistema de DMA (nas aulas de Iniciação/Formação Musical). Na prática, ao referirem notas de altura absoluta espera-se que os alunos incluam também o referencial relativo, por exemplo, “o *mi* absoluto é o *dó* relativo” (Patseas, 1995, p. 38). Contudo, segundo Freire, também neste caso existe um elemento de interferência, entre a nota que a pessoa canta e a nota que é tocada no instrumento (2008).

### ***Sistema de letras***

A literatura indica diferentes origens do Sistema de letras (SL), também designado como “notação alfabética”, ou “nomes de letras” (Gordon, 2000, p. 90; Torres, 1998, p. 39)

De acordo com Torres, as letras já eram utilizadas como notação nos tempos da antiga Grécia (1998). Mais tarde, no século IX/X, o monge Hucbald aconselhou a que “para fins didáticos, se juntasse as letras aos sinais neumáticos, para indicação mais segura quanto ao percurso dos intervalos” (Torres, 1998, p. 39). Talvez por essa razão passou a figurar no tratado *Dialogus de Musica*, publicado no século X, e passou a ser utilizado preferencialmente na teoria e pedagogia musical durante o período medieval e Renascença (Freire, 2008).

<sup>26</sup> Retirado de Freire (2008, p. 124).

Existem dois SL, alemão e anglo-saxónico. O sistema da tradição alemã usa as letras A B C D E F G H para expressar as notas naturais (Tabela 8); para as notas alteradas ascendentemente acrescenta a sílaba “-is” (“-issis” para duplo sustenido); “-es” para bemol e “-esses” para duplo bemol. A exceção é o *si* bemol representado pela letra B (Campbell, 1991; Freire, 2008; Patseas, 1995). O sistema da tradição anglo-saxónica usa as letras C D E F G A B para expressar as notas naturais e acrescenta as palavras sustenido, duplo sustenido, bemol e duplo bemol sempre que necessário (Freire, 2008; Patseas, 1995).

(x)	hisis		cisis		disis	esis		fisis		gisis		aisis	
(#)		cis		dis			fis		gis		ais		his
<b>Nota</b>	<b>C</b>		<b>D</b>		<b>E</b>	<b>F</b>		<b>G</b>		<b>A</b>		<b>H</b>	<b>C</b>
(b)		dês		es	fes		ges		as		b	ces	
(bb)	deses		eses			geses		ases		beses			

**Tabela 8 – SL da tradição alemã<sup>27</sup>**

De acordo com Gordon, a aprendizagem com SL é mais fácil do que com DF (2000). Contudo, as letras não são muito cantáveis, em particular, uma acaba numa consoante (F), enquanto várias terminam com a mesma vogal (B, C, D, G) (Demorest, 2001) e são difíceis de articular, o que “prejudica a clareza na pronúncia e consequentemente na performance musical”. Para além disso, entram em conflito com a prática instrumental onde é utilizado o DF<sup>28</sup> (Freire, 2008, p. 122).

<sup>27</sup> Adaptado de Freire (Freire, 2008, p. 116).

<sup>28</sup> Na referência a este último factor de interferência, o autor citou que acontecia na realidade brasileira. No entanto, o mesmo acontece em Portugal pois também é utilizado o *dó* fixo no ensino instrumental tradicional.

### **3. Metodologia de Investigação**

#### **3.1. Metodologia**

Para a realização da presente investigação foram utilizadas as metodologias qualitativa e quantitativa. Assim, as informações foram recolhidas utilizando diversos recursos – “métodos múltiplos” (Gray, 2004, p. 33).

Foram elaborados questionários de forma a poder perceber a nível global que SNN são utilizados no ensino musical português, em que níveis são utilizados, as razões por detrás da sua utilização, vantagens e limitações e como os alunos respondem à utilização desses sistemas.

Para complementar esta informação foram entrevistados professores que utilizam os diversos sistemas, de forma a perceber as razões por detrás das suas escolhas pedagógicas.

#### **3.2. Métodos de recolha de dados**

##### **3.2.1. Questionários – Estrutura**

O questionário foi pensado com o objectivo dos participantes não despenderem muito tempo a preencherem-no. Assim, foram criadas *hiperligações* que permitissem que os participantes saltassem perguntas, quando não se aplicassem ao seu caso.

Tal como é possível verificar no esquema em anexo (Anexo 10) o questionário era constituído por cinco secções principais:

1. Contextualização – perguntas gerais respondidas por todos os participantes;
2. Sistemas de Solmização Relativa (SSR) – numa primeira pergunta os participantes tinham que responder se utilizavam algum SSR. Caso utilizassem, eram apresentadas as outras perguntas desta secção, que tinha um subgrupo sobre os SA; caso a resposta fosse negativa, eram encaminhados para o grupo de perguntas seguinte;
3. Sistemas de Números (N) – numa primeira pergunta os participantes tinham que responder se utilizavam algum N. Caso a resposta fosse positiva, eram apresentadas as outras perguntas desta secção, que tinha um subgrupo sobre os SA; em caso de resposta negativa eram encaminhados para o grupo de perguntas seguinte;

4. Só *Dó* Fixo (DF) – apenas respondida por participantes que tivessem indicado não utilizar os dois sistemas apresentados anteriormente;
5. Outros sistemas – para participantes que tivessem respondido negativamente aos três sistemas apresentados anteriormente.

O questionário (Anexo 11) foi constituído por “questões de classificação” (Gray, 2004, p. 191) através das quais obtive informação sobre a faixa etária, zona onde os professores leccionam e experiência profissional. Nestas questões os participantes apenas poderiam escolher uma resposta – “questões de categoria” (Gray, 2004, p. 196).

Todas as outras questões de categoria foram articuladas com respostas abertas. Assim, caso algum participante não concordasse com nenhuma das opções apresentadas poderia escrever a sua resposta à frente da opção “outras”. Neste contexto inseriram-se as perguntas “Que SSR utiliza?”; “Que SA utiliza?”; “Em que momento é que introduz os nomes de notas absolutos?” e “Que N utiliza?”.

Foram também colocadas perguntas dicotómicas (Gray, 2004), com o objectivo de se verificar se os professores utilizavam um determinado SNN ou se utilizavam este sistema em simultâneo com outro: “Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum SSR”; “Utiliza este sistema em simultâneo com SNN absolutos?”; “Utiliza algum N nas suas aulas?”; “Utiliza apenas o DF?”; “Utiliza outro sistema não mencionado neste questionário?”.

Para além disso, apresentaram-se questões “resposta por listagem” (Afonso, 2005, p. 104; Gray, 2004, p. 195) – nas quais os participantes podiam seleccionar as hipóteses com as quais concordassem. Por exemplo, à pergunta “Em que níveis já utilizou este sistema?” foi apresentada uma lista de respostas que poderiam ser seleccionadas pelos participantes.

Algumas destas questões foram articuladas com respostas abertas. Para além dos professores poderem responder a mais do que uma hipótese, tinham a liberdade de enumerar “outras razões” em resposta aberta, caso existissem. Neste contexto enquadram-se as questões: “Que razões o/a levaram a utilizar este sistema”; ou “Com que objectivos pedagógicos/didácticos usa este sistema?”; “Considera que existem limitações na utilização deste sistema nas aulas de Iniciação/Formação Musical?”; “Indique, por favor, que razões o levam a usar apenas o sistema de *dó* fixo?”.

Foram criadas igualmente “respostas em escala” (Afonso, 2005, p. 104; Gray, 2004, p. 197) nas quais os participantes tinham que responder numa escala de 0 a 6 o quão prioritário era “o desenvolvimento do ouvido absoluto”(…), “do ouvido relativo” e “incentivar os alunos a pensarem em intervalos”. Nesta escala, o 0 representava “nada prioritário” e o 6 “muito prioritário”.

Por fim, apresentaram-se “questões abertas” (Gray, 2004, p. 194) sem estarem articuladas com questões de categoria ou de lista, com o objectivo de obter informação mais abrangente sobre o tópico: “Que desafios encontra usualmente no processo de aquisição de competências de leitura?” e “Descreva, por favor, como é que funciona esse sistema?”.

### **3.2.2. Questionário – Recolha de dados**

O questionário realizado no âmbito desta investigação foi elaborado através do *software* “SurveyGizmo”, de forma a poder ser divulgado facilmente num formato electrónico.

Na divulgação dos questionários, foi enviada numa primeira via a setenta e dois músicos (quarenta e dois dos quais professores de Formação Musical), pedindo que preenchessem o questionário *on-line* e/ou me auxiliassem na divulgação do mesmo. Os questionários estiveram disponíveis entre 26 de Novembro a 9 de Dezembro de 2013. Foi utilizada também a rede social *Facebook* para divulgação. Para além disso, foram contactadas cento e doze escolas do Ensino Especializado da música, cujos endereços de correio electrónico foram retirados do *site* da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. Foi solicitado aos professores e aos directores pedagógicos das escolas que, ao divulgarem o *e-mail*, me adicionassem na lista de contactos de modo a ser possível verificar o número de pessoas que tivessem acesso ao questionário. Assim, foram contabilizados cento e trinta e um professores contactados. É provável, contudo, que mais professores tenham tido acesso ao questionário, pois não foi possível apurar, por exemplo, quantos docentes tiveram contacto com o mesmo através da rede social. Desta via resultaram 57 questionários completos e 74 respondidos parcialmente. Infelizmente uma falha detectada no sistema de realização de questionários que afectou as respostas de um elevado número de participantes, inviabilizou o estudo.

Foi por isso enviado um segundo pedido para preenchimento de questionários para os professores a 14 de Janeiro de 2014, e que esteve disponível até ao dia 26 de Janeiro. Este questionário foi enviado directamente para oitenta e oito professores de Formação Musical e

para noventa e cinco escolas do Ensino Especializado da música. As restantes escolas do Ensino Especializado não foram contactadas por segunda via, pois já me tinham disponibilizado os contactos dos professores anteriormente. Para além dessas, o questionário foi divulgado para seis escolas do Ensino Superior de música. Assim, foram contabilizados cento e vinte e quatro professores contactados. O questionário foi completado na sua totalidade por 59 participantes e parcialmente por 24. Destes, que o *software* assumiu como sendo questionários parciais<sup>29</sup>, 5 questionários não apresentaram qualquer resposta. Estes deverão possivelmente corresponder a participantes que abriram o *link* enviado através do correio electrónico e optaram por não tomar parte neste estudo. Dos restantes 19, oito completaram o questionário até à pergunta 4 (“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”); seis participantes completaram o questionário até à pergunta 5 (“Utiliza algum N nas suas aulas?”); três completaram até à pergunta 3 (“Indique, por favor, a sua faixa etária.”) e um até à pergunta 6 (“Utiliza apenas o DF?”). Não existe uma justificação aparente para estes participantes não terem completado o questionário, podendo apenas supor que os inquiridos não quiseram concluí-lo.

O participante que respondeu ao questionário nº 20 (Q20), completou-o até à pergunta 8 (“Utiliza outro sistema não mencionado neste questionário?”). A resposta dada seria potencialmente interessante, tendo em conta que se referiria a um sistema diferente. No entanto, uma vez que o mesmo não respondeu à pergunta seguinte onde era pedido para explicar esse sistema, é impossível validar o questionário, visto que a ausência dessa resposta anula o comentário anterior.

Dos 59 questionários (Q) completos, 13 foram excluídos pelas razões abaixo apresentadas:

- o Q43 foi anulado, porque através das respostas abertas foi perceptível que foi preenchido por alguém que não o estava a completar com a devida seriedade;
- o Q56 foi rejeitado pois o seu conteúdo demonstra que algumas das perguntas não foram perfeitamente entendidas. Por exemplo, à pergunta “Utiliza outro sistema não mencionado neste questionário?” deu como resposta “transposição”;

---

<sup>29</sup> Para verificar qual foi a última pergunta dos questionários parciais à qual os participantes responderam veja o Anexo 12.



- os Q18, Q47, Q58 e Q62 foram eliminados porque os participantes confundiram o N com o SSR, facto constatado através do preenchimento das respostas abertas;
- o Q19 foi anulado pois foi possível verificar que o participante confundiu o N com o ensino das funções harmónicas;
- os Q26, Q54, Q72 e Q80 foram eliminadas porque os participantes escreveram “não” em todas as perguntas. Tal facto poderá significar que não usam qualquer sistema ou que não terão compreendido as perguntas e/ou terminologia utilizada. Visto que não foi possível despistar, foram descartados;
- os Q25 e Q44 foram anulados pois as respostas não são coerentes. Apesar de estarem registadas respostas sobre o SSR, também está assinalado que “apenas usam o DF”. Possivelmente a falta de coerência tem a ver um erro de funcionamento do *software*. Os participantes ter-se-ão enganado ao responderem a algumas perguntas sobre um dos sistemas. Ao voltarem atrás, o programa não terá apagado estas respostas. Os questionários estão inviabilizados pois é impossível prever se as respostas correctas são as relacionadas com o DF ou com o SSR.

Deste modo, para efeitos de análise dos questionários trataremos das respostas de 46 participantes.

### **3.2.3. Entrevistas**

No decorrer da investigação foram realizadas entrevistas a professores que utilizam o DF, N ou SSR. Optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas pois, para além das informações específicas que era necessário obter, este tipo de entrevistas permitia que se recolhessem dados com maior profundidade sobre algum assunto de interesse para a presente investigação, que surgisse no seguimento da própria entrevista.

Tal como é normal acontecer neste tipo de entrevistas (Robson, 1993) estas iniciaram-se com uma introdução, onde se explicou o propósito da entrevista e se assegurou a confidencialidade da mesma (Anexo 13).

A entrevista foi constituída por cinco perguntas:

1. “Quando é que começou a dar aulas de Iniciação/Formação Musical?”;

2. “Que sistemas de nomes de notas é que utiliza nas suas aulas?”;
3. “Como é que ensina esse(s) sistema(s)?”;
4. “Que preparação é que faz para a introdução à leitura?”;
5. “Como é que os alunos têm respondido à utilização desse(s) sistema(s)?”.

Desta forma, recolheram-se não só elementos sobre o professor, como por exemplo, a experiência profissional e as escolhas pedagógicas que faz, mas também se recolheram elementos que permitissem perceber qual é a percepção do professor em relação às respostas dos alunos. Sendo uma entrevista semi-estruturada, por vezes a ordem das perguntas variou de acordo com a progressão da conversa.

Sempre que algum professor indicava que usava mais do que um sistema foram adicionadas questões relativas aos dois sistemas e tentou perceber-se se haveriam interferências resultantes do facto de se utilizarem dois sistemas em simultâneo.

Todas as entrevistas foram realizadas no período de 19 de Novembro a 20 de Dezembro.

### 3.3. Participantes

O Gráfico 5 indica os dados relativos à identificação dos participantes que responderam aos questionários, tendo em conta a zona da país em que leccionam, a sua faixa etária e o número de anos de serviço.

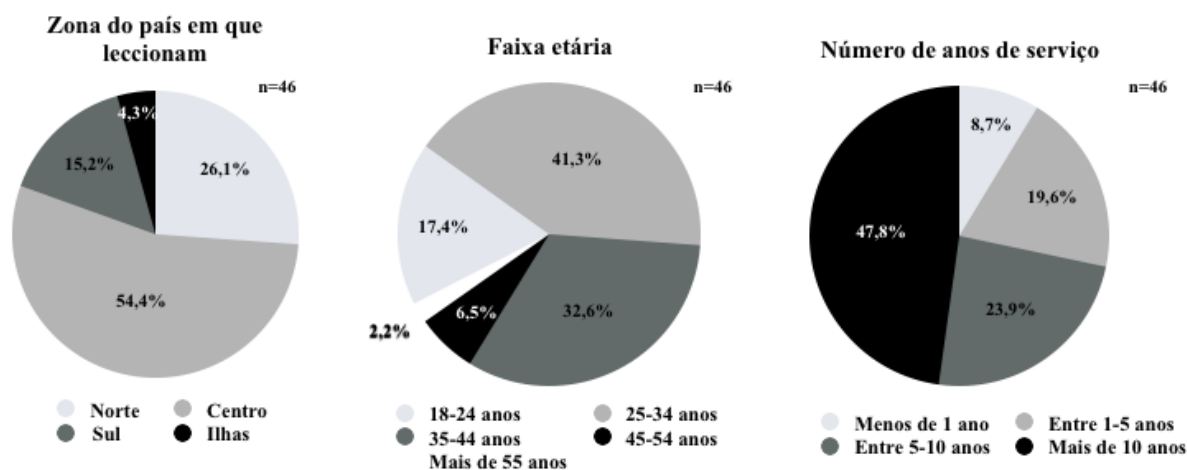


Gráfico 5 – Identificação dos participantes

Em traços gerais podemos constatar que a maioria dos participantes que responderam a este questionário lecciona na zona centro, encontra-se na faixa etária dos 25 aos 34 anos e tem mais de 10 anos de serviço.

A distribuição dos participantes por zonas, constituída por uma maioria do centro do país, poderá ser explicada pelo facto deste mestrado estar a ser realizado pela Escola Superior de Música de Lisboa e, consequentemente, pela divulgação ter sido realizada maioritariamente na zona centro. Isto é, apesar dos questionários terem sido enviados para escolas do Ensino Especializado da música de todo país, os contactos pessoais para os quais foram enviados os questionários eram essencialmente da zona centro e norte (a segunda região com mais participantes). Assim, entendo que a divulgação dos questionários a nível pessoal foi mais eficaz do que a realizada através dos contactos das escolas. A zona que apresenta menos resposta é a das ilhas, possivelmente pela existência de menos escolas do Ensino Especializado da música e pela menor divulgação.

A maioria dos participantes tem entre 25 e 34 anos, embora a faixa etária dos 35 aos 44 anos apresente também uma percentagem elevada. A percentagem reduz abruptamente a partir da faixa etária dos 45 a 54 anos (6,5%), existindo apenas um participante acima dos 55 anos. A faixa etária mais jovem é constituída por 17,4% dos participantes. Uma das possíveis razões que poderá estar na origem da predominância de participantes dos 25 a 44 anos, estará relacionada com o facto de os contactos para quem os questionários foram enviados pessoalmente corresponderem a estas idades. Para além disso, o corpo docente das escolas encontra-se maioritariamente dentro destas faixas etárias. Tendo em conta as idades predominantes, é possível que mais de metade dos professores que responderam a este questionário terão o curso de Formação Musical.<sup>30</sup>

A experiência profissional está naturalmente relacionada com a faixa etária. Através do gráfico constatamos que cerca de metade dos participantes lecciona há mais de 10 anos e que aproximadamente um quarto possui entre 5 a 10 anos de experiência. Isto significa que a maioria das respostas são provenientes de pessoas que já terão opinião formada quanto à utilização dos SNN, originadas e confirmadas pela experiência.

---

<sup>30</sup> O curso de Formação Musical só existe em Portugal desde 1983 (Almeida, 2009).

Para a realização de entrevistas foram seleccionados oito professores de Formação Musical de acordo com os SNN utilizados. Inicialmente foram escolhidos dois participantes para cada sistema, isto é, sistema de dó fixo, sistema de números e sistema de solmização relativa. No entanto, no decorrer das entrevistas foi possível constatar que esta divisão entre participantes não correspondia à realidade. Por exemplo, ao contrário do esperado, um dos participantes não utilizava o sistema de números (P6). Para além disso, nenhum dos participantes utilizava apenas o sistema de dó fixo: uma das participantes também utiliza o sistema de números como auxílio à realização de transposições (P4) e o outro recorre ao dó móvel, ainda que provisoriamente (P1). Por este motivo, foram contactados mais dois professores, sendo que um deles utilizava o sistema de números e pensou-se que o outro utilizaria apenas o sistema de dó fixo. Os oito participantes entrevistados, variam ao nível da experiência profissional e faixa etária. À excepção de um participante, todos leccionam na zona da grande Lisboa.

### **3.4.Métodos de análise de dados**

Em primeiro lugar, é necessário relembrar que esta investigação produziu resultados de naturezas distintas: qualitativa e quantitativa.

A informação quantitativa recolhida nos questionários é constituída por dados nominais que são organizados por categorias (Afonso, 2005). A informação proveniente dos questionários foi codificada em tabelas na forma de *data matrix* (Gray, 2004), nas quais as colunas representam variáveis – resposta a cada pergunta dos questionários – e cada linha um caso ou perfil – cada participante. Em segundo lugar, para tratar esta informação a nível estatístico foi utilizada a estatística descritiva, pois o objectivo era perceber os resultados dos questionários, não sendo o objectivo inferir os mesmos para a generalidade da população.

Foram realizados gráficos circulares, gráficos de barras e polígonos de frequência no sentido de:

- analisar a distribuição dos participantes por sistemas, relacionando a zona do país em que leccionam, faixa etária e idade com os sistemas utilizados;
- comparar as escolhas dos participantes que utilizam os SR no que diz respeito aos níveis em que são utilizados; momentos da aprendizagem em que são utilizados; objectivos pedagógico/didácticos; momento em que introduzem os SA;

- perceber as razões que levam os participantes a utilizar os SR ou o DF;
- apontar as limitações dos sistemas.

No tratamento dos dados qualitativos que surgem das respostas abertas dos questionários foi utilizada a análise temática – foram criadas categorias a partir dos dados.

Para a análise das entrevistas, em primeiro lugar foram realizadas as transcrições. A informação foi apresentada colocando os diálogos na primeira pessoa, sendo os participantes identificados por siglas (P1, P2, etc.). As entrevistas não foram transcritas na sua totalidade, sendo as informações seleccionadas a partir de critérios definidos no protocolo de transcrição. O protocolo definido antes de se realizar a transcrição propriamente dita incluía as seguintes linhas de orientação:

- será incluída apenas a informação relevante para investigação, isto é, que esteja relacionada com a utilização de SNN;
- não serão transcritas repetições de discurso, nem erros gramaticais;
- caso o participante não tenha respondido à pergunta efectuada, essa resposta não será transcrita, salvo o mesmo diga alguma informação relevante para a investigação que não é referida em outro momento da entrevista;
- não serão transcritos os elementos idiossincráticos do discurso (pausas, vocalizações involuntárias, etc.);
- serão incluídas interjeições apenas quando indispensáveis para a compreensão do discurso;
- detalhes não verbais apenas serão transcritos caso sejam importantes para a compreensão do significado do texto, sendo colocados entre duplos parêntesis;
- a linguagem será simplificada sempre que necessário, de forma a tornar-se perceptível, mantendo-se o mais fiel possível ao significado do discurso original;
- se necessário será adicionada informação de forma a facilitar a compreensão do discurso, sendo a mesma colocada entre parêntesis recto;
- os estrangeirismos serão transcritos a itálico;

- serão retiradas informações que tornem os participantes facilmente identificáveis.
- serão utilizados os seguintes símbolos:

- [texto] – informação acrescentada;
- ((texto)) – informação não verbal relevante para a compreensão do discurso;
- (...) – indicação que foram omitidos trechos da entrevista;
- (texto) – correspondente a palavras que não são claras na gravação;
- *texto* – correspondente a estrangeirismos.

No processo de tratamento dos dados qualitativos foram utilizados três métodos de análise: análise de conteúdo, análise temática e análise de narrativa.

Na análise de conteúdo foram estabelecidas previamente categorias de selecção de dados:

- DF

- razão para utilizar esse sistema;
- como ensina esse sistema;
- preparação para a leitura;
- resposta dos alunos;
- vantagens;
- desvantagens;

- SSR

- razão para utilizar esse sistema;
- como ensina esse sistema;
- preparação para a leitura;
- resposta dos alunos;
- vantagens;
- desvantagens;

- N

- razão para utilizar esse sistema;
- como ensina esse sistema;

- preparação para a leitura;
- resposta dos alunos;
- vantagens;
- desvantagens.

Depois da informação estar separada por categorias reduziu-se o volume do texto, seleccionando apenas a informação essencial que correspondia à categoria.

Para além disso, foi realizada a análise temática na qual foram identificados padrões nas entrevistas relacionados com a pergunta de investigação, cujo tema não pertencia aos tópicos da análise de conteúdo. O objectivo foi abranger informação que pudesse ser relevante para responder à pergunta de investigação, mas que não tivesse a ser tratada no âmbito da análise de conteúdo.

Tanto para a realização da análise temática como de conteúdo foi utilizado o *software* “WebQDA”.

De acordo com Gray, uma das críticas realizadas a estes tipos de análise é que levam à fragmentação e à descontextualização dos dados do processo social que representam (Gray, 2004). Desta forma, foi realizada adicionalmente a análise de narrativa dos dados de forma a determinar o perfil dos participantes, bem como as experiências passadas que influenciaram as suas escolhas e a sua visão do ensino, assegurando assim alguma coesão no processo de análise.

### **3.5. Cuidados éticos**

Tal como é normal acontecer neste tipo de estudos, no decurso da investigação foram levados em consideração alguns cuidados éticos (Gray, 2004; Robson, 1993).

Na realização das entrevistas, os participantes foram contactados e foi explicado o propósito da entrevista e perguntado se aceitariam responder à mesma. Foi também pedido aos participantes para que a entrevista fosse gravada. Sempre que solicitado foi permitido aos participantes lerem as perguntas principais da entrevista, e, nas mesmas circunstâncias foi-lhes possibilitado lerem a transcrição da mesma. As entrevistas permaneceram anónimas, tendo sido retiradas as informações que pudessem de alguma forma tornar os participantes facilmente identificáveis. Neste processo de tratamento de dados foram eliminados erros

gramaticais da transcrição da entrevista, mas foi tido o cuidado de não modificar o sentido do que o participante estava a dizer.

Ao nível dos questionários, foi assegurado o anonimato dos mesmos. Para além disso, quando os professores foram contactados foi explicando o propósito do questionário, tendo sido o seu preenchimento feito de livre vontade pelos participantes. No tratamento das respostas abertas foi também tido o cuidado de analisar correctamente as informações dadas pelos participantes.



## 4. Apresentação e Análise de Resultados

### 4.1. Análise dos questionários

Nesta secção serão apresentados os resultados obtidos nos questionários realizados.

#### 4.1.1. Distribuição dos participantes por sistemas de nomes de notas

No que diz respeito aos SNN utilizados pelos participantes, estes podem ser divididos em quatro grupos principais:

- sistema de *dó* fixo (DF);
- sistemas de solmização (SSR);
- sistemas de números (SN);
- sistema de letras (SL).

A distribuição dos participantes por sistemas é apresentada no Gráfico 6. Para que a análise do mesmo seja interpretada correctamente é necessário ter em conta que alguns participantes utilizam mais do que um sistema.

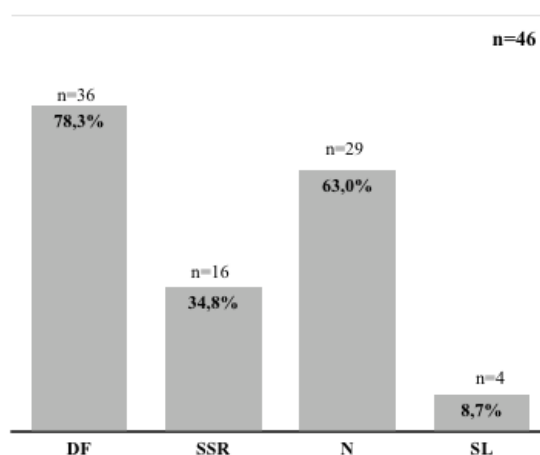


Gráfico 6 – Distribuição dos participantes por SNN

Como se pode verificar, a maioria dos participantes utiliza o DF, possivelmente por ser o sistema tradicional utilizado no ensino instrumental em Portugal. No entanto, há a referir uma percentagem significativa de professores que utiliza outros SNN, dos quais se destacam os

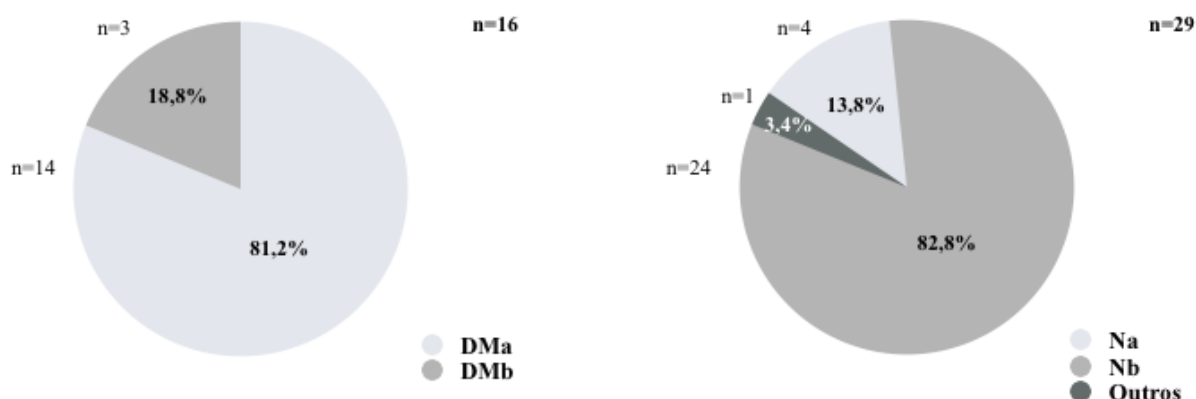
SSR (34,8%) e os N (63%), estes últimos correspondendo aproximadamente a dois terços dos participantes.

Apesar de vários participantes terem referido a utilização de SR nas suas aulas – SSR e N – há diferenças na forma como esses sistemas são usados pelos diversos professores (Tabela 9).

SR		Descrição dos sistemas
SSR	DMa	<i>dó</i> = 1º grau em Maior, <i>lá</i> = 1º grau em menor, <i>ré</i> = <i>finalis</i> do modo de <i>ré</i> ...
	DMb	<i>dó</i> = <i>tónica/finalis</i> de qualquer modo
N	Na	1 = 1º grau em Maior, 6 = 1º grau em modo menor, 2 = <i>finalis</i> do modo de <i>ré</i> ...
	Nb	1 = <i>tónica/finalis</i> de qualquer modo
	Outros	Outros sistemas de números

**Tabela 9 – Divisão dos SR em categorias**

Através da Tabela 9 podemos constatar que o SSR pode ser dividido em dois grupos: “DMa” e “DMb”.



**Gráfico 7 – Distribuição dos participantes pelos vários SR**

Como é possível ver no Gráfico 7, dos professores que referiram que utilizam um SSR, podemos verificar que a maioria utiliza o DMa. Uma das explicações possíveis para esta escolha é o facto do DMa ser mais divulgado do que o DMb, nomeadamente por estar ligado a métodos do ensino da música como o “Método Ward”, o “Conceito de educação musical” de Zoltán Kodály e a “Teoria de aprendizagem musical” de Gordon. Para além disso, uma das vantagens e razões apontadas pelos participantes para a utilização de um SSR é, de facto, a utilização de sílabas diferentes para o modo maior e menor e a relação que existe entre as duas tonalidades relativas, algo que apenas acontece no DMa.

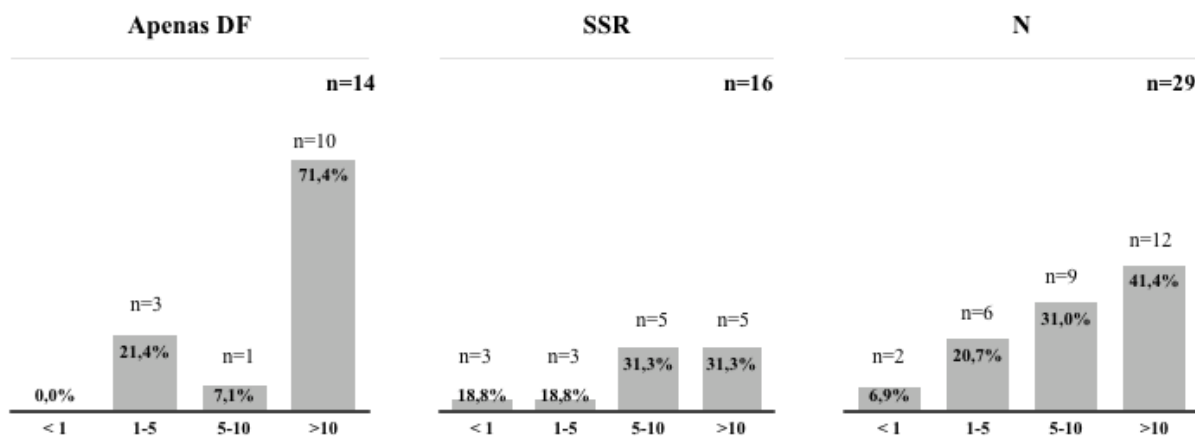
Quanto aos professores que referiram que utilizam um N destaca-se a opção pela utilização do Nb escolhido por 82,8% dos participantes.

Numa visão mais alargada da distribuição dos participantes pelos SNN (Tabela 10), consegue-se verificar que aproximadamente um terço dos participantes utiliza apenas o DF, sendo que as duas outras opções mais comuns são (1) a combinação entre DF e N e (2) a utilização de três SNN: DF, SSR e N.

	SNN	n	%
<b>Isolados</b>	<b>Só DF</b>	14	<b>30,4%</b>
	<b>Só N</b>	2	4,4%
	<b>Só SSR</b>	2	4,4%
<b>Combinados</b>	<b>SSR e N</b>	3	6,5%
	<b>DF e SSR</b>	1	2,2%
	<b>DF e N</b>	12	<b>26,1%</b>
	<b>DF, SSR e N</b>	8	<b>17,4%</b>
	<b>Letras e N</b>	2	4,4%
	<b>Letras, SSR e N</b>	1	2,2%
	<b>DF, letras, SSR e N</b>	1	2,2%

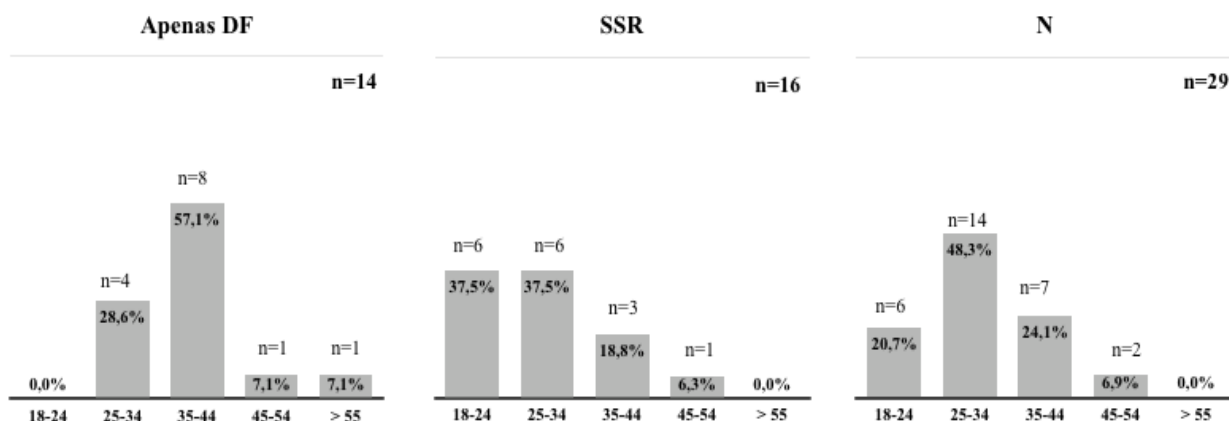
**Tabela 10 – Distribuição dos participantes por SNN - detalhada**

A um outro nível, a distribuição dos participantes pelos sistemas utilizados tendo em conta a experiência profissional (Gráfico 8) permite perceber que a maioria dos participantes que utiliza apenas o DF tem mais do que 10 anos de experiência profissional (71,4%), o que parece estar relacionado com uma formação mais tradicional destes professores. A reforçar isto está o facto de nenhum dos participantes que lecciona há menos de um ano, isto é, com novas influências pedagógicas, utilizar apenas este sistema.



**Gráfico 8 – Relação entre a experiência profissional e os sistemas utilizados**

Relevante, relativamente à utilização dos N é, primeiro, o facto de serem os SR mais utilizados, e segundo, o facto de a percentagem ser mais elevada nos participantes com uma experiência profissional mais longa (41,4%).



**Gráfico 9 – Relação entre a faixa etária dos participantes e os sistemas utilizados**

Ao nível da distribuição por idades, pode-se constatar, no Gráfico 9, que a maioria dos participantes que utilizam apenas o DF têm entre 35 a 44 anos (57,1%). Quanto à utilização dos SSR, é possível ver que é predominantemente utilizado por professores mais jovens (até aos 34 anos). Por último, os N são utilizados maioritariamente por participantes que têm entre 25 a 34 anos (43,3%), seguido de participantes que têm entre 35 a 44 anos (24,1%).

#### 4.1.2. Sistemas relativos – Enquadramento ao nível da aprendizagem

Os professores não optam por utilizar os SR em todos os níveis de aprendizagem (Gráfico 10).

A distribuição observada no Gráfico 10 sugere que possivelmente os professores recorrem a estes sistemas para estabelecer a audição tonal dos alunos nos primeiros anos e provavelmente como auxílio para a introdução à leitura. O decréscimo da percentagem à medida que os graus vão avançando, poderá estar relacionado com o facto de os professores substituírem a utilização de SR pelo SA com a evolução dos alunos ao nível das competências de leitura.

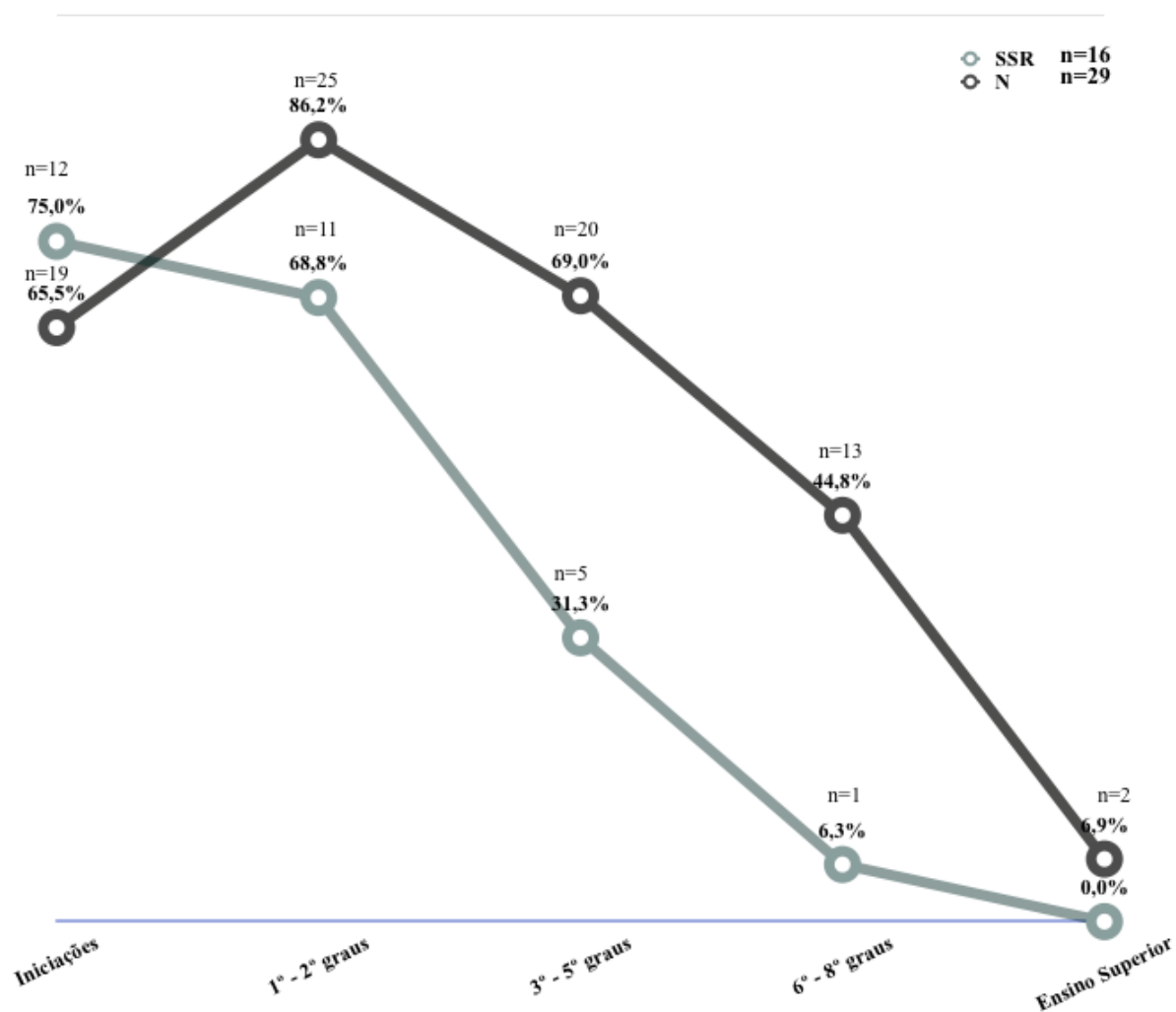
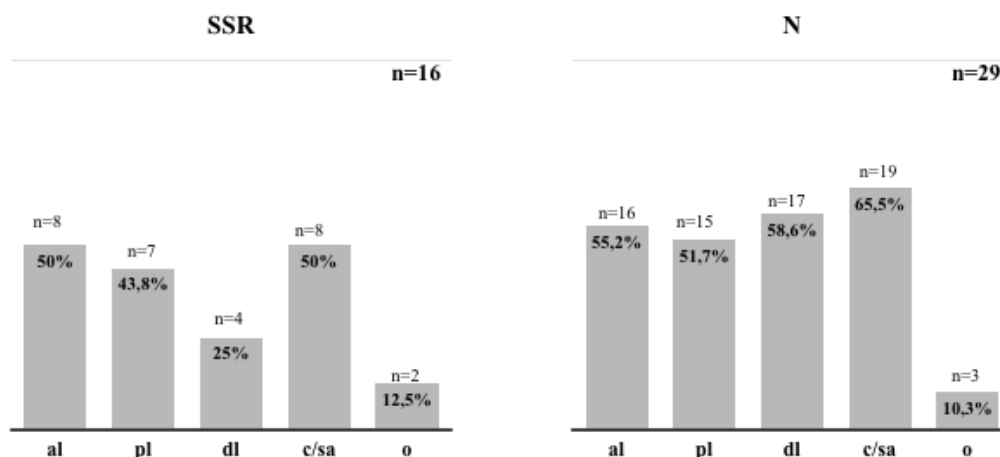


Gráfico 10 – Utilização dos SR por níveis

Relativamente à utilização dos SR no processo de aprendizagem, a distribuição apresentada no Gráfico 11 parece sugerir que os SR são maioritariamente utilizados 1. antes da introdução

à leitura, 2. como preparação para a leitura e 3. em simultâneo com a utilização dos SA. Em particular, os professores que utilizam N, utilizam este sistema também como “desenvolvimento de competências de leitura na pauta” (dl).

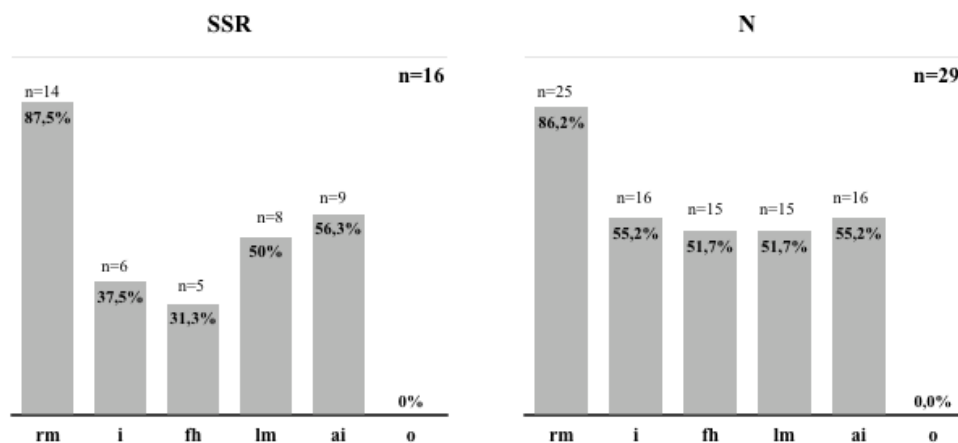


**Gráfico 11 – Momentos da aprendizagem em que são utilizados os SR<sup>31</sup>**

Vários participantes referiram possíveis actividades onde usavam SR: por exemplo, um participante referiu que utiliza SR “em momentos específicos de exercícios de entoação e jogos auditivos” (Q27), outro com “funções harmónicas e padrões melódicos” (Q7), ainda outro na “aprendizagem de intervalos, acordes como também das suas inversões e resoluções” (Q14), e outro ainda na “apreensão da sensação/tensão de cada grau numa tonalidade” (Q5). Para um dos participantes não fazia sentido indicar um período específico da aprendizagem musical onde utilizaria SR, já que achava que o uso destes sistemas deveria ser “transversal ao percurso musical” (Q45).

Quando se solicitou aos professores que indicassem os objectivos pedagógico/didácticos que os levavam a usar estes sistemas, a maioria dos professores indicaram que utilizavam os SR para ajudarem os alunos a entender as relações melódicas (Gráfico 12).

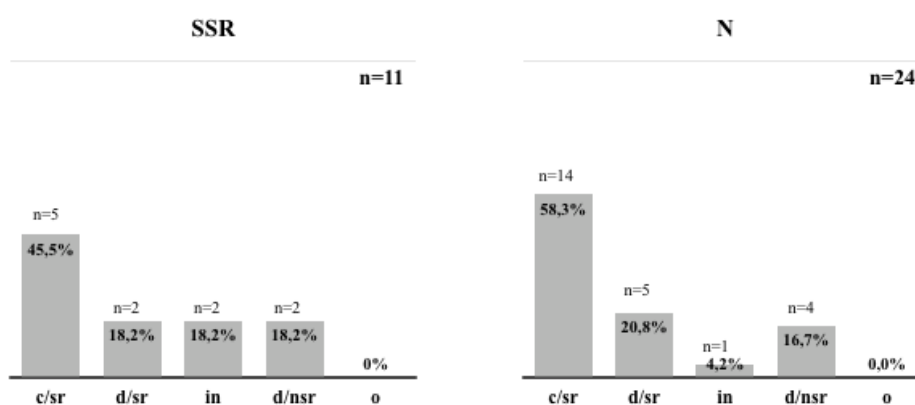
<sup>31</sup> Neste gráfico as abreviaturas correspondem a: al – antes da introdução à leitura; pl – como preparação para a leitura na pauta; dl – no desenvolvimento de competências de leitura na pauta; c/sa – em simultâneo com o sistema de notas absoluto; o – em outras circunstâncias.



**Gráfico 12 – Objectivos pedagógico/didácticos da utilização de SR<sup>32</sup>**

No entanto, de acordo com os participantes, a utilização destes SR parece ter um uso pedagógico mais amplo, ajudando no desenvolvimento da audição interior e leitura musical. A maior diferença na utilização de N ou SSR surge relativamente ao uso destes SR para a aprendizagem de intervalos (SSR=37,5%, N=55,2%) ou funções harmónicas (SSR=31,3%, N=51,7%).

Quando se perguntou aos professores em que momento da aprendizagem introduziram os nomes de notas absolutos, a maioria dos professores reforçou aquilo que já tinha sido indicado no Gráfico 11, isto é, que procura combinar os SR com nomes de notas absolutos (Gráfico 13).



**Gráfico 13 – Momento em que os professores introduzem os nomes de notas absolutos<sup>33</sup>**

<sup>32</sup> Neste gráfico as abreviaturas correspondem a: rm – ajudar os alunos ao nível das relações melódicas; i – ajudar os alunos ao nível dos intervalos; fh – ajudar os alunos ao nível das funções harmónicas; lm – ajudar os alunos ao nível da leitura musical; ai – ajudar os alunos ao nível da audição interior; o – outros objectivos.

<sup>33</sup> Neste gráfico as abreviaturas correspondem a: c/sr – em simultâneo com o SR; d/sr – depois de utilizar o SR; in – na introdução à notação; d/nsr – depois da introdução à notação no SR ; o – num momento diferente.

Estes dados são de certa forma inesperados, pois nos métodos de ensino musical que utilizam os SR, espera-se que sejam introduzidos antes do SA. No entanto, esta opção pode estar associada ao facto de os alunos terem aulas de instrumento. Como na abordagem tradicional do ensino os professores recorrem à leitura logo nas primeiras aulas, os professores de Iniciação/Formação Musical poderão sentir a necessidade de introduzir os dois sistemas desde o início.

À parte deste aspecto, é possível observar no Gráfico 13 que alguns professores usam os SA depois da introdução dos SR, ou até mesmo depois da introdução à notação feita a partir dos SR.

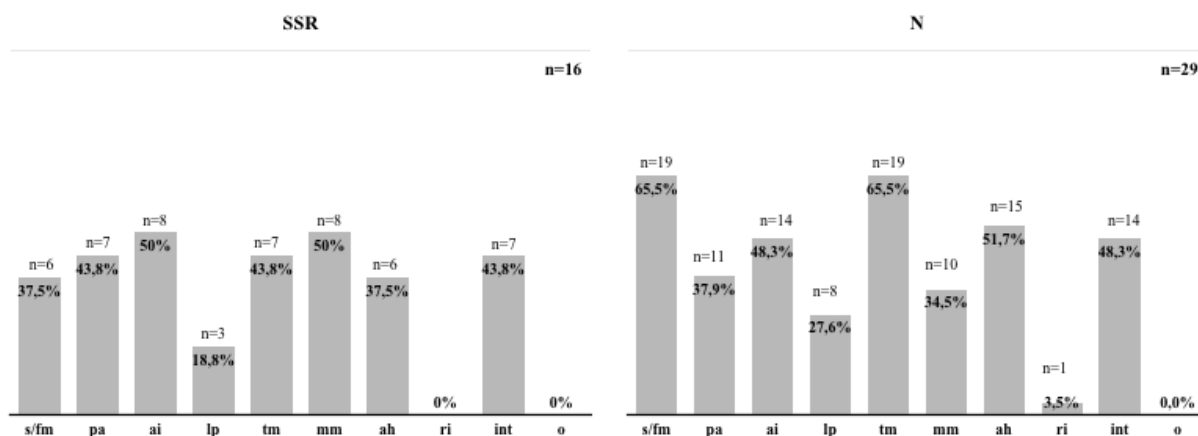
#### **4.1.3. Razões para a escolha dos diversos sistemas**

Como é possível observar no Gráfico 14, a escolha dos SR parece variar de acordo com o sistema escolhido.

Por exemplo, no que diz respeito à escolha dos SSR esta parece estar relacionada com o facto de esses sistemas auxiliarem o desenvolvimento sensorial dos alunos, nomeadamente, no desenvolvimento da audição interior (50%) da memorização de melodias (50%), da afinação (43,8%), auxiliam na transposição de melodias (43,8%), na aprendizagem de intervalos (43,8%), na associação de uma sílaba à função melódica do som (37,5%) e ajudam o desenvolvimento da audição harmónica (37,5%).

Inversamente, e de forma inesperada, tendo em conta as respostas apresentadas nas secções anteriores, apenas 18,8% referiram a escolha como estando relacionado com a possibilidade de os SSR auxiliarem o desenvolvimento da leitura, e nenhum professor indicou a escolha como estando relacionada com a possibilidade de os SSR auxiliarem o trabalho no instrumento, talvez por acharem que nas aulas de instrumento é utilizado maioritariamente o DF.





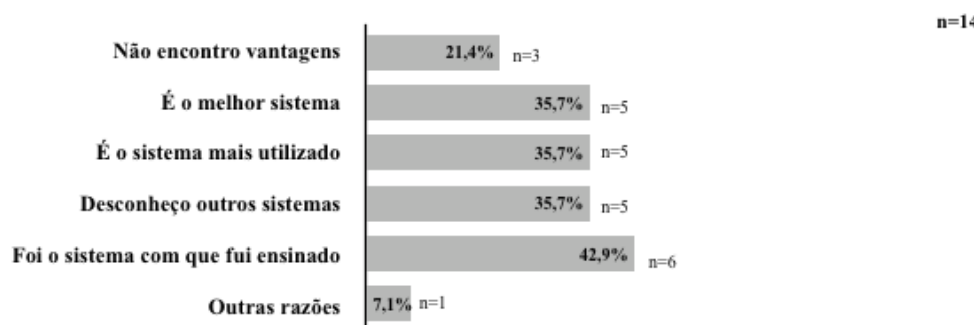
**Gráfico 14 – Razões que levaram os participantes a utilizar os SR<sup>34</sup>**

No que diz respeito à escolha dos N esta parece estar relacionada maioritariamente com o facto de esses sistemas permitirem “a associação directa entre uma sílaba e a função melódica que o som tem na tonalidade” (65,5%), facilitarem a “transposição de melodias” (65,5%), ajudarem “no desenvolvimento da audição harmónica” (51,7%), “facilitarem o desenvolvimento da audição interior” (48,3%) e “a aprendizagem de intervalos” (48,3%).

Apenas 3,5% dos participantes referiram que a escolha dos N parece estar relacionada maioritariamente com o facto de esses sistemas auxiliarem os alunos “a preparar[em] o repertório de instrumento”.

Relativamente ao DF, tal como é possível observar no Gráfico 15, as respostas dos participantes distribuíram-se pelas diversas hipóteses dadas, no entanto a sua utilização parece estar relacionada em grande parte com o facto de esse ter sido o sistema no qual foi ensinado (42,9%).

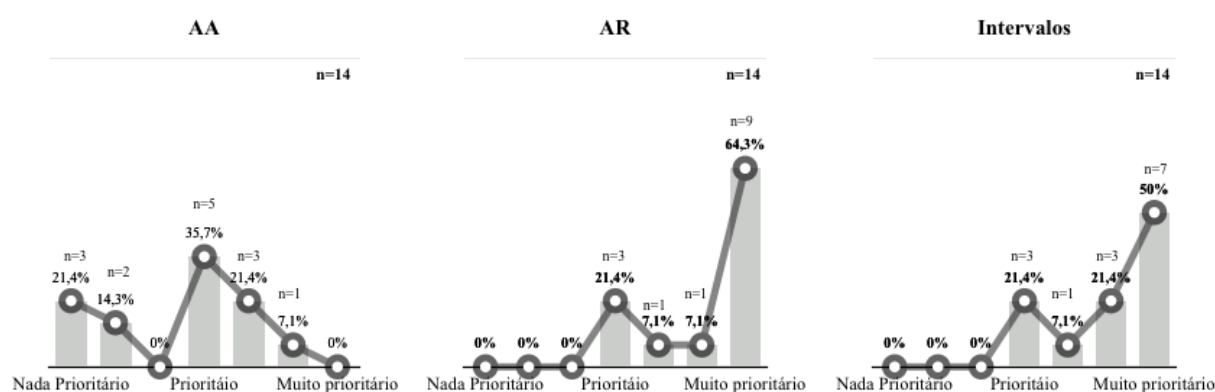
<sup>34</sup> Neste gráfico as abreviaturas correspondem a: s/fm – permite a associação directa entre uma sílaba e a função que um som tem na tonalidade; pa – permite que os alunos cantem com uma afinação mais precisa; ai – facilita o desenvolvimento da audição interior; lp – é o sistema que mais auxilia o aluno a ler partituras; tm – facilita a transposição de melodias; mm – permite uma memorização mais rápida de melodias; ah – ajuda no desenvolvimento da audição harmónica; ri – é o sistema que mais auxilia o aluno a preparar o repertório para a aula de instrumento; int – facilita a aprendizagem de intervalos; o – outras razões.



**Gráfico 15 – Razões para a utilização do DF**

No entanto, para alguns professores, a preferência pela utilização de DF parece estar relacionada em grande parte com o facto de, na sua opinião, ser “a melhor forma de preprar os alunos para a leitura musical” (35,7%), ser “o sistema mais utilizado no ensino musical em Portugal” (35,7%) e, de desconhecerem outros sistemas de forma aprofundada (35,7%). É interessante que cerca de um quinto dos participantes escolhe utilizar o DF porque não encontra vantagens na utilização de SR, e apenas 7,1% dos professores referiram que existiam outras razões, como o facto de poder “despertar do ouvido absoluto” (Q66).

Ainda no sentido de perceber as razões da utilização do DF, pediu-se aos participantes para avaliarem quão importante era para eles o desenvolvimento da AA, AR e relações intervalares (resultados no Gráfico 16).



**Gráfico 16 – Prioridade do desenvolvimento da AA, AR e relações intervalares**

Como é possível observar, quanto à prioridade do desenvolvimento da AA, não é muito clara a tendência de resposta, sendo apenas claro que apesar de alguns professores valorizarem até certo ponto este tipo de aquisição, ela não é vista como uma competência muito prioritária.

Quanto ao desenvolvimento de AR, a larga maioria dos participantes considera muito prioritário no percurso da aprendizagem musical, sendo que também perto de 60% considera muito prioritário também o desenvolvimento de relações intervalares.

## 4.2.Limitações dos sistemas

Relativamente às limitações dos sistemas é possível observar na Tabela 12 que mais de metade dos participantes que utilizam SSR referem que este sistema tem limitações.

SR	Sim		Não	
	n	%	n	%
SSR	9	56,3%	7	43,8%
N	5	16,7%	24	82,8%

**Tabela 11 – Limitações dos SR**

Algumas limitações principais dos professores que utilizam um SSR são as “confusões” que podem surgir pela utilização simultânea de dois sistemas (Q29, Q40, Q55 e Q60), principalmente nos alunos que têm AA (Q10 e Q60), visto que para estes, a utilização destes sistemas pode dificultar-lhes “a percepção, leitura e reconhecimento auditivo” (Q60). Um participante referiu também as limitações “culturais” (Q49) destes sistemas em face da realidade vivida nas escolas de música portuguesas.

É interessante que, em nítido contraste com os resultados obtidos nos SSR, 82,8% dos participantes referem que o N não tem limitações, reforçando a perspectiva positiva que têm relativamente ao sistema.

Dos cinco professores que responderam que este sistema tinha limitações, um não especificou qual seria a limitação (Q13); outro referiu como limitação o facto de “não desenvolver competências harmónicas” (Q49). Um outro referiu a dificuldade de dicção associada à entoação rápida dos N (Q33), e um outro referiu a confusão que surge nos primeiros graus com a utilização paralela dos N para designar as dedilhações do instrumento e o número dos graus (Q5).

Relativamente aos professores que utilizam DF, muitos referiram como limitações os desafios ao nível da motivação dos alunos (Q2, Q15, Q21, Q22, Q48, Q30, Q37, Q57, Q69), que têm como consequência o pouco estudo em casa (Q15, Q21, Q22, Q30, Q57). Estes professores

também referiram como limitações do DF a dificuldade que os alunos têm em assimilar o nome de notas (Q48) e em decodificar o nome de notas (Q48, Q65, Q67, Q69). Uma outra limitação referida foi, por último, a afinação (Q22 e Q69), e a leitura em diversas claves (Q37, Q79, Q48).

### 4.3. Análise das entrevistas

#### 4.3.1. Descrição geral dos participantes e dos sistemas que utilizam<sup>35</sup>

A descrição geral dos oito entrevistados<sup>36</sup> relativamente aos sistemas que utilizam está disponível nas Tabela 12. Como é possível observar, todos os participantes entrevistados utilizam o sistema de DF. Em segundo lugar, os SR mais utilizados são o DMa e o Nb.

	DF	DMa	Nb	Fn	HS
P1	*	*			
P2	*	*		*	
P3	*		*	*	
P4	*		*		
P5	*	*		*	
P6	*				*
P7	*		*		
P8	*	*	*		

Tabela 12 – Descrição geral dos participantes e dos sistemas que utilizam<sup>37</sup>

A tabela também permite observar que três entrevistados utilizam a fonomímica (fn), dois junto com o DMa e um junto com os N. Apenas o P6 utiliza a *hand-staff*<sup>38</sup> e como técnica para ajudar na aprendizagem do DF (P6)<sup>39</sup>.

<sup>35</sup> Para consultar as transcrições das entrevistas veja o Anexo 14.

<sup>36</sup> Os participantes foram identificados no documento de forma abreviada (Por exemplo: P1).

<sup>37</sup> Na tabela as abreviaturas correspondem a: DF – Dó fixo; DMa – Dó móvel A; Nb – Números B; Fn – Fonomímica; HS – *Hand-staff*.

<sup>38</sup> Utilização da mão esticada virada para dentro providenciando um modelo de cinco linhas (dedos) e espaços da pauta. O dedo indicador direito é utilizado para apontar para os vários locais da mão esquerda estimulando os alunos a cantarem com o nome das alturas correspondentes (Demorest, 2001).

<sup>39</sup> No presente documento as referências ao Nb ou DMa incluirão igualmente dados relativos à forma como estes sistemas são utilizados simultaneamente com o DF.

### 4.3.2. Razões para a escolha dos diversos sistemas

Razões diferentes levaram os participantes a escolher os variados sistemas.

DF	DMa	Nb
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição absoluta (P1)</li> <li>• Ninguém usa letras (P2)</li> <li>• Cultura (P4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noção da relação dos sons (P2)</li> <li>• Maior facilidade na identificação do som e escrita (P2)</li> <li>• Memória relativa do som (P3)</li> <li>• Tradição histórica tonal (P3)</li> <li>• Estabelece as bases do pensamento musical consciente de uma forma prática (P5)</li> <li>• Inteligência musical (P5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memória relativa do som (P3)</li> <li>• Tradição histórica tonal (P3)</li> <li>• É possível trabalhar com números antes de introduzir o nome das notas (P3)</li> <li>• Permite o conhecimento da cor dos graus e das diferentes atracções da escala (P3)</li> <li>• As crianças têm contacto com números desde cedo (P3 e P8)</li> <li>• Permite a associação de algo novo com uma coisa que eles já conhecem (P8)</li> <li>• Leitura e identificação mais rápidas (P7)</li> </ul>

**Diagrama 2 – Razões para a escolha dos diversos sistemas**

Através do Diagrama 2 podemos verificar que, apesar do DF ser utilizado por todos os participantes, apenas 3 referiram as razões pelas quais o utilizam: “cultura” – o facto deste sistema permitir educar os alunos de acordo com “uma cultura que [lhes] seja próxima”, sendo por isso eficaz (P4); a possibilidade de desenvolvimento da AA, por um participante que considera essa capacidade “uma mais valia” (P1) e o facto de em Portugal “ninguém usa[r] letras” (P2).<sup>40</sup>

Podemos também verificar que existem algumas razões comuns na escolha do sistema de DMa e de Nb. Por exemplo, a “memória relativa do som” (P3), a “tradição histórica tonal” (P3), isto é, o facto de existir a “noção de uma nota central” presente “mesmo antes de ter

<sup>40</sup> O participante refere-se ao sistema de letras utilizado no conceito de educação musical de Zoltán Kodály.

aparecido o modo maior e menor” (P3); e, por último, a leitura e identificação mais rápidas (P2 e P7).

Relativamente ao sistema de DMa, há a destacar a razão mais estrutural, do ponto de vista da aprendizagem, apresentada pelo P5 que aponta “A solmização [como] o sistema que, de uma forma natural, estabelece as bases do pensamento musical consciente de uma forma prática”, desenvolvendo a inteligência musical (P5).

Relativamente ao sistema de Nb, salienta-se a familiaridade e contacto que temos com os números desde cedo (P3 e P8), dado que esta é uma estrutura que as crianças dominam: “Eles sabem que os números têm uma determinada ordem e essa ordem não se pode alterar. Quando eu salto do um para o cinco eles percebem que há um salto. (...) Se eu conseguir associar uma organização sonora à organização numérica que eles já dominam isso permite-lhes associar uma coisa nova com uma coisa que eles já conhecem” (P8). Outra das razões assinaladas é o facto deste sistema ajudar a “pensar e estruturar a leitura” e auxiliar a realização de transposições (P3), ao permitir que os alunos conheçam a cor de cada um dos graus, as diferentes relações na escala e as diferentes atracções. Como consequência, a leitura e a identificação são realizadas mais rapidamente do que se uma pessoa não tiver referências tonais e permite que esta seja realizada sem se pensar em intervalos isolados (P7).

#### **4.3.3. Sistemas/Preparação para a leitura**

Através da Tabela 14 é possível verificar que um aspecto mencionado por todos os participantes no trabalho da introdução à leitura diz respeito à entoação. Vários participantes referiram processos como a entoação de ordenações em todas as tonalidades com os nomes das notas (P1, P3 e P4); a entoação com números (P3, P7 e P8) em uníssono ou a vozes (P8) e a memorização e entoação em *dó* móvel (P2 e P5).

Da mesma forma, foi possível observar nas entrevistas que quase todos os professores defendem a realização de um trabalho sensorial antes da introdução à leitura (P2, P3, P5, P6, P7, P8). No entanto, dois participantes referem que não se preocupam com a realização de um trabalho sensorial pois no contexto em que leccionam quando os alunos chegam ao 1º grau, já têm esse trabalho feito (P1 e P4). Um desses professores afirma ainda que “já [foi] mais adepto daquela história do primeiro aprender a falar e depois aprender a escrever” (P1), enquanto outro professor, apesar de indicar que o trabalho sensorial “dá os seus frutos”, refere

que existe um desfasamento entre o professor de piano e de Formação Musical que “atrapalha” um pouco o progresso na aprendizagem musical (P4).

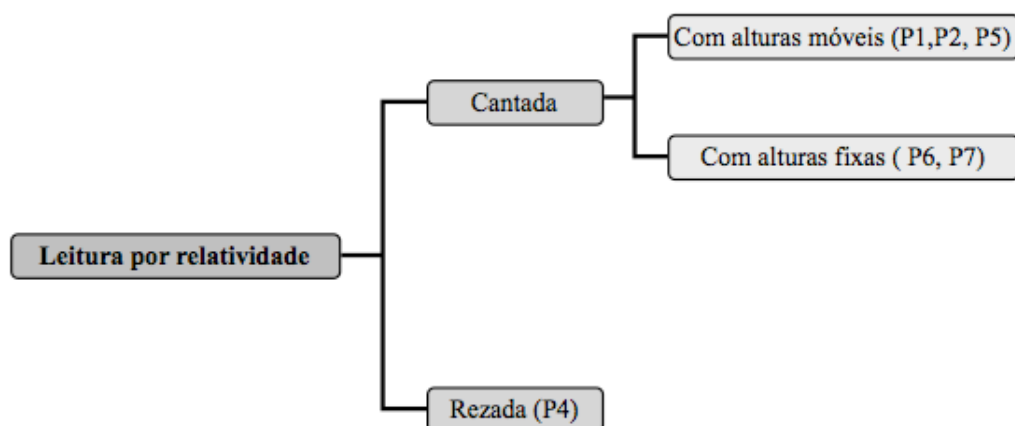
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Ent	Entoação	*	*	*	*	*	*	*	*
	Entoação de ordenações em todas as tonalidades	*		*	*				
Nb	Entoação com números			*				*	*
	Entoação a vozes com números								*
	Trabalhar notas e números de forma separada			*					
	Trabalhar números e notas ao mesmo tempo							*	
	Ditados de graus							*	*
Fn	Fonomímica (Kodály)		*	*		*			
	Gestos que indicam movimento melódico							*	
	Imitação de frases musicais com fonomímica		*						
	Ensino de poucas notas de cada vez		*			*			
M	Memorização e transposição de melodias			*	*				
	Memorização em <i>dó</i> móvel		*			*			
Ltr	Leitura por relatividade	*	*		*	*	*	*	
	Leitura apontada com números				*				*
	Solfejo puro				*				
	Descobrir as relações entre notas transpondo no piano					*			
Rc	Utilização de sinos– visualização do que cantam					*			
	Quadrados de papel com uns botões e fita adesiva		*						

Tabela 13 – Preparação para a leitura<sup>41</sup>

Um outro elemento referido por quase todos os participantes quando questionados sobre o modo como introduziam a leitura foi a utilização de leitura por relatividade (P1, P2, P4, P6, P7). No entanto, estes demonstram diferentes níveis de compreensão no que diz respeito ao significado do conceito.

<sup>41</sup> Na tabela as abreviaturas correspondem a: Ent – Entoação; Nb – Números B; Fn – Fonomímica; M – Memorização; Ltr – Leitura; Rc – Recursos.

Adicionalmente, tal como é possível constatar no Diagrama 3, alguns participantes que referiram utilizar a leitura por relatividade (P1, P2, P5), nem sempre associam a nota *dó* à respectiva frequência (alturas móveis).



**Diagrama 3 – Diferentes definições de leitura por relatividade**

Para outros professores – P6 e P7 – apesar de “o *dó* poder (...) estar numa linha qualquer ou num espaço”, é importante que os alunos leiam sempre com o som absoluto (“chamar sempre *dó* à frequência [correspondente] do *dó*”) – (P7). O P6 utiliza a *hand-staff*, ou seja, “o pentagrama que é a nossa mão, atribuindo numa fase inicial os nomes na clave de *sol* na mão esquerda e os nomes da clave de *fá* na mão direita, sem perder mais tempo numa clave do que noutra”, com o mesmo objectivo dos alunos lerem por relatividade. Apenas um entrevistado referiu utilizar a “leitura por relatividade” rezada sem os alunos estarem a cantar (P4).

Na Tabela 13 é possível ainda verificar também que a fonomímica é utilizada por vários participantes, três deles associando gestos específicos às notas da escala, de acordo com o conceito de educação de Zoltán Kodály (P2, P3 e P5), enquanto outro participante utiliza ‘fonomímica’ como meio para indicar apenas o movimento sonoro, e com o objectivo de ajudar os alunos a cantar a vozes (P7).

*DMA* – Relativamente aos participantes que utilizam o DMA, o P1 apenas referiu que utiliza este sistema provisoriamente, não fazendo uma descrição detalhada desse processo, e o P8 utiliza DMA, embora não o faça “conscientemente”.

Os participantes que descreveram com maior detalhe o modo de utilização do DMA foram o P2 e o P5. Ambos referem que utilizavam o DF essencialmente na escrita e o DM a nível



sensorial, para “não confundir [os alunos] em relação às leituras das aulas de instrumento” (P5). Insistem mais no DM porque os alunos estudam a leitura por absoluto no instrumento. (P2 e P5). Quanto às sílabas utilizadas um dos participantes utiliza o *ti* como sensível das tonalidades menores e o *si* como sensível das tonalidades maiores, isto é, as sílabas utilizadas no conceito de educação musical de Kodály (P2). Inversamente, o outro professor optou por chamar *si* à sensível da tonalidade maior e inventou uma nomenclatura para denominar a sensível das tonalidades menores, *su*, empregando a sílaba *sa* para denominar o sétimo grau baixado (P5). Ambos referiram começar a ensinar poucas notas de cada vez, introduzindo a relação *sol-mi* em primeiro lugar, depois *sol-lá-sol-mi*, passando progressivamente à escala pentatônica (P2 e P5). No entanto, o P5 refere que esta é apenas a fase inicial porque conhece pouco repertório pentatônico, avançando de seguida para o pentacorde, hexacorde, modos maior e menor, e outros modos, recorrendo à utilização da fonomímica. É portanto, possível constatar que ambos receberam influências do conceito de educação musical de Zoltán Kodály. Adicionalmente, estes participantes utilizam outros recursos, nomeadamente os sinos da Fuzeau<sup>42</sup> de forma a que os alunos consigam ver o que cantam, tornando “visualmente perceptíveis os tons e meios tons” (P5) e “uns quadrados de papel dados a cada aluno e uns botões com fita adesiva” (para representar as notas) e eles “andavam com o *dó* na linha, *dó* no espaço...” (P2).

Relativamente à transição para DF, o P5 utiliza um processo de ensino por descoberta num instrumento que ajude a materializar visualmente as distâncias entre notas:

“Eu habito os meus alunos todos (...) a manusearem no piano e a descobrirem as relações intervalares. E depois chega uma determinada altura em que eles [vão] ao piano e eu peço-lhes para tocarem a estrelinha com as notas que utilizam no violino e aí eles descobrem espantadíssimos que, se tocarem a partir de *lá* utilizando o *fá* natural, a melodia não soa como eles estão à espera. Daí se parte para a descoberta que afinal de contas eles estão a chamar *fá* mas o apelido correspondente a esse *fá* é *fá* sustenido e vão aprender a tocar no piano a estrelinha em *lá* maior, sem saberem que é *lá* maior – só no nível D é que sabem – mas tiram de ouvido sabendo que são aquelas notas e descobrem que o *dó* também é sustenido. E os violoncelistas a mesma coisa, começam em *ré* que é como começam no instrumento deles, e depois dão conta que têm que utilizar *fá* sustenido e não *fá* natural. Depois mais tarde, quando no nível D eles começam a ter consciência em relação a

---

<sup>42</sup> O participante refere-se aos sinos que contêm a escala diatônica. Esta coloca-os ordenados em cima da mesa atribuindo menos espaço entre os sinos *mi* e *fá*, *si* e *dó*.

armações de clave, para que é que servem e como é que se interpretam e aí já percebem melhor as partituras que têm à frente nas suas peças instrumentais. Portanto, eles relacionam empiricamente solmização, altura absoluta e transposição desde muito cedo” (P5).

*Nb* – Relativamente à utilização do Nb com DF, foi possível perceber que os entrevistados usam-no de formas diferentes. Enquanto um dos participantes introduz números e notas ao mesmo tempo, passando progressivamente para a pauta (P7), um outro trabalha o nome das notas e os números de forma separada (P3). Em outro caso, o ensino musical é iniciado só com números nas tonalidades maiores até ao âmbito da quinta e depois é feita a passagem para as notas “associando aos números escritos no quadro”. Numa primeira abordagem, este participante aponta para os números, e gradualmente vai apagando-os os alunos os associam às notas (P8).

Como trabalho de preparação para a leitura os entrevistados referem a entoação de ordenações (P3), a memorização de melodias, transposição de melodias, entoação com números (P4), leitura apontada com números (P4 e P8). Para alguns professores, a realização de transposições é por vezes auxiliada pelo suporte visual dos números escritos no quadro (P3). O P3 explica de forma detalhada como faz a transição para DF:

“Normalmente eu associo sempre à entoação no princípio do contexto tonal. (...) começo sempre pelo modo maior e portanto certifico-me que todos eles conseguem cantar uma escala e que conseguem sentir primeiro a tónica, a sensível e a dominante, portanto, os graus basilares da tonalidade. E assim que isso fica minimamente interiorizado, sobretudo a sensação de tónica que é o ponto de partida para tudo (...) o que faço no fundo é percorrer o espaço da escala com os números, portanto cantar para cima e para baixo de forma diatónica. Uma vez que eles conseguem saltar para estes graus principais aí aos poucos começo a introduzir outros graus. Agora vou saltar para o terceiro grau, ou seja vou aprender a cor do terceiro grau. Faço diferentes resoluções mais tradicionais, [por exemplo], "três, dois, um", ou cantar o terceiro vindo de um acorde de tónica e depois vindo de outros contextos diferentes, ou seja, fazer melodias até atonais, ou que tenham um caminho cromático, ou modulatório mas depois ter a memória desse grau. Cada um destes reflexos pode demorar anos a estar no ponto que nós queremos (...)” (P3).

Os números também são utilizados na preparação para a leitura, através da reprodução de melodias tocadas pelo professor ao piano; ou através da entoação dos números indicados pelo professor e na correspondência dos números aos nomes das notas de uma tonalidade (P7).

#### 4.3.4. Resposta dos alunos

Relativamente à análise da resposta dos alunos à utilização dos diversos sistemas, a opinião dos entrevistados foi sintetizada na tabela seguinte.

	Resposta positiva	Resposta negativa
<b>DF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>consigo absolutizar trinta por cento dos alunos</i> (P1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>os outros alunos fazem o trabalho da ouvido absoluto e meia hora depois já se esqueceram</i> (P1)</li> </ul>
<b>DMa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>mais fácil leitura e escrita</i> (P2)</li> <li>• <i>motivação a tocar as melodias nas várias tonalidades</i> (P2)</li> <li>• <i>não lhes faz confusão existirem dois sistemas</i> (P5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>difícil para os fracos alunos porque obrigava a uma análise prévia</i> (P2)</li> <li>• <i>a maior parte dos alunos estranha a introdução gradual das notas porque já sabem que existem outras</i> (P5)</li> <li>• <i>podem enganar-se em uma nota ou outra a nível verbal</i> (P2)</li> <li>• <i>confusão com os professores de instrumento por causa das sílabas ti e si</i> (P2)</li> </ul>
<b>Nb</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>leitura mais rápida</i> (P3)</li> <li>• <i>ajuda a pensar de uma forma lógica na maneira como os sons se articulam entre si</i> (P3)</li> <li>• <i>é muito fácil</i> (P3)</li> <li>• <i>estão a fazer algo novo em cima de uma coisa que já sabem</i> (P8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>andar com números para a frente e para trás não é assim tão fácil</i> (P8)</li> <li>• <i>é tudo muito difícil para os alunos</i> (P4)</li> <li>• <i>os alunos não ligam os elementos como deveriam ligar</i> (P4)</li> </ul>

**Tabela 14 – Resposta dos alunos à utilização dos diversos sistemas**

A análise da tabela permite verificar que diversos participantes conseguem encontrar pontos positivos e negativos nos diversos sistemas. Assim, a principal vantagem do DF parece ser o desenvolvimento de AA, apesar de não funcionar com muitos alunos. Relativamente à utilização de DMa, a principal vantagem parece ser o facilitar a leitura e a escrita, dando aos alunos ferramentas para procurarem tirar notas de ouvido, ou tocá-las no instrumento com claro impacto motivacional, apesar da confusão que pode trazer ao nível da utilização de diferentes sílabas, em particular quando estão a ter aulas de instrumento. Relativamente à utilização de Nb, a principal vantagem parece ser a de potenciar maior velocidade de leitura “ajuda[ndo]-os a pensar de forma lógica na maneira como os sons se articulam entre si” (P3), apesar de um professor achar que “andar com os números para a frente e para trás não é uma coisa assim tão fácil para eles como poderemos pensar” (P8).

#### 4.3.5. SNN – Vantagens e limitações

Relativamente às vantagens e limitações da utilização dos diversos sistemas, já identificadas nas secções anteriores, a opinião dos entrevistados pode ser sintetizada da seguinte forma:

	Vantagens	Limitações
<b>DF</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• audição absoluta (P1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilização da mesma sílaba para designar várias notas – pode originar confusões nos alunos que tenham audição absoluta (P7)</li> <li>• nem todos os alunos adquirem audição absoluta (P1)</li> <li>• têm dúvidas de como soa uma determinada nota porque não conseguem cantar um determinado intervalos (P3)</li> <li>• ensino das escalas sem ter a noção da relação entre os sons (P2)</li> </ul>
<b>DMa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• facilidade na introdução à leitura e escrita (P2)</li> <li>• associação das sílabas às funções que as notas ocupam na tonalidade (P2 e P5)</li> <li>• desenvolvimento da inteligência musical (P5)</li> <li>• motivação em transpor melodias no instrumento (P2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• não desenvolve a audição absoluta (P1)</li> <li>• é difícil para os alunos fracos porque obriga a uma análise prévia (P2)</li> <li>• confusões na utilização de sílabas diferentes pelo professor de instrumento (P2)</li> </ul>
<b>Nb</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• memória relativa do som de cada um dos graus (P3)</li> <li>• cor dos graus (P3)</li> <li>• relações e atracções da escala (P3)</li> <li>• facilidade de transposição (P3)</li> <li>• facilidade de leitura e identificação (P7)</li> <li>• leitura analítica do percurso tonal (P7)</li> <li>• estrutura que as crianças dominam (P8)</li> <li>• associação de algo novo com uma coisa que eles já conhecem (P8)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cada um destes reflexos pode demorar anos a estar no ponto que nós queremos (P3)</li> <li>• requer tempo de aula (P3)</li> <li>• os números não estão escritos na partitura (P3 e P8)</li> <li>• alunos que mudam de professor necessitam de um período de adaptação (P4)</li> <li>• contar, saltar e manter a lógica não é fácil para eles (P8)</li> </ul>

**Tabela 15 – Vantagens e limitações dos SNN**

#### **4.3.6. Análise de narrativa**

Nesta secção é apresentado o perfil dos oito entrevistados, formado a partir da informação recolhida nas diversas entrevistas. Esta informação é importante, dado que permite contextualizar as opiniões recolhidas nas secções anteriores num quadro mais abrangente.

##### *Participante 1*

O P1 tirou o curso de piano e começou a dar aulas na década de 70 de piano e de Formação Musical. Isto é, iniciou a sua actividade enquanto docente numa época em que ainda não existia curso de Formação Musical, e, portanto, esta disciplina era leccionada por professores de instrumento que não tinham uma preparação específica para ensinar esta disciplina.

Assim, tendo em conta a sua formação, é um professor que estará tendencialmente ligado a um ensino da Formação Musical mais tradicional.

Um exemplo disso é o facto deste participante não dar muita importância ao trabalho sensorial: “Eu já fui mais adepto daquela história do primeiro aprender a falar e depois aprender a escrever.” Uma das razões apontadas pelo mesmo é o facto de trabalhar numa escola onde a maioria dos alunos do 1º grau já terem tido Iniciação e portanto já terem realizado muito trabalho sensorial. Para além disso, considera que a leitura deve ser introduzida o mais cedo possível, transmitindo a ideia de que a leitura é essencial no trabalho do professor de instrumento desde o primeiro momento: “Os professores de instrumento não sabem estar uma semana ou duas a trabalhar a questão sensorial. Para eles é logo [pegar no] instrumento e ler. Portanto nós temos que corresponder a essa ideia.”

Outro aspecto que o relaciona com uma abordagem tradicional do ensino da Formação Musical é a valorização da AA. Segundo o mesmo, através do trabalho da AA e da leitura com o nome de notas em qualquer tonalidade, consegue “absolutizar trinta por cento dos alunos de uma turma”. Este professor não desvaloriza a AR mas considera que se é possível um aluno ter esta memória, esta deve ser explorada. Quanto aos alunos não têm AA considera que “se começa(m) a cantar logo de início eles têm obrigação de memorizar o dó, ou outra nota qualquer, e depois estabelecer as relações.”

Esta valorização possivelmente indica que o próprio professor possui AA e que essa é uma das bases sobre a qual estrutura o seu pensamento musical.

Apesar de estar mais ligado a uma abordagem tradicional, expressa que o objectivo principal das aulas de Formação Musical não é o desenvolvimento da AA, nem fazer “ditados a cinco ou seis vozes”, mas desenvolver “o ouvido na perspectiva do instrumentista”. Assim, valoriza o desenvolvimento da audição interior, do ritmo, da memória e da concentração. Para além disso, este professor trabalha o automatismo do nome das notas através de ordenações e pode eventualmente trabalhar o DM durante duas ou três aulas.

Deu poucas aulas de Iniciação Musical, provavelmente a substituir professores que tinham faltado, mas não é o que gosta de fazer.

### *Participante 2*

O P2 iniciou a sua actividade enquanto docente nos anos 70 no contexto do ensino genérico e na década de 80 de piano. Inicialmente utilizava o sistema tradicional de ensino da música, nomeadamente “ensinar as notas todas logo no princípio” e “escalas”.

A sua abordagem de ensino alterou totalmente após ter estudado na Hungria em meados da década de 80, recebendo influências do conceito de educação musical de Zoltán Kodály. A partir daí começou a ensinar “poucas notas de cada vez”, começando nas notas que constituem a escala pentatónica, pois acredita que facilita o desenvolvimento da afinação, e utilizando na leitura por relatividade, isto é, o DM, desde o primeiro ciclo. Através deste sistema trabalhava muito a memorização de canções com nome de notas, a leitura e a análise (encontrar “acordes da dominante, acordes de sétima”).

A mudança de abordagem deveu-se ao facto de considerar que a entoação, identificação dos sons, e a introdução à leitura e à escrita ser mais fácil do que no sistema tradicional, ou seja “sem ter a noção da relação dos sons”. A partir de então passou a utilizar o DM e DF em simultâneo: leitura por relatividade na entoação e DF principalmente na escrita. Leccionou desde iniciações ao nível secundário, mas não obrigava os alunos que tivessem mudado de professor a lerem por relatividade, apenas oferecia essa ferramenta.

Este participante não faz nenhuma referência à ocorrência de interferências resultantes da utilização dos sistemas de DM e DF enquanto aluno na Hungria, e, a vontade de alterar a sua abordagem indica que o método que experienciou enquanto aluno, resultou com ele. Este facto sugere que o participante não tem AA.

Em relação às confusões que surgiram nos seus alunos o mesmo refere que “verbalmente podiam às vezes enganar-se em alguma nota mas era só a nível verbal, na entoação não se enganavam. Às vezes entoavam a nota correcta e diziam a nota do DF ou DM, aí podiam trocar uma nota ou outra, mas apanhavam bem os acordes. Na Formação Musical interessa que eles entoem bem e identifiquem bem, portanto, não me preocupava muito com o DF.” Assim, demonstra que a sua preocupação principal não é a entoação dos sons absolutos, mas estabelecer nos seus alunos um pensamento tonal, valorizando assim a relação entre as notas.

Fala da sua experiência enquanto professor no passado, o que indica que neste momento não exerce a sua profissão, isto é, que estará reformado.

### *Participante 3*

O P3 lecciona há cerca de oito anos, mas já leccionou desde iniciações até ao nível superior.

Tendo o curso de Formação Musical, tendencialmente será um professor que não estará ligado a uma abordagem tradicional do ensino da música.

Este participante demonstra uma preocupação especial por estabelecer uma “memória relativa do som de cada um dos graus” nos seus alunos. Esta preocupação, possivelmente tem origem na sua própria experiência enquanto aluno:

“às vezes nos primeiros graus do Conservatório eu chegava com uma partitura [a casa] e tinha muitas dúvidas de como soava uma determinada nota porque não conseguia cantar um determinado intervalo e nunca me tinha feito esse clique e não havia razão. A partir do momento em que comecei a perceber ‘isto é de facto tudo relativo a uma coisa’ e que os graus tinham uma determinada cor, e se nós conhecemos essa cor, as diferentes relações na escala e as diferentes atracções (...) seria tudo mais fácil.”

Para estabelecer o pensamento tonal nos seus alunos utiliza especialmente o N, mas chegou a utilizar também fonomímica com alunos da Iniciação, o que indica que já experienciou vários sistemas, possivelmente procurando o que produziria melhores resultados.

A escolha dos N, associando-os à entoação, deve-se ao facto de considerar que era mais fácil, por desde cedo estarmos habituados a utilizá-los e por facilitar a entoação de melodias ou harmonias noutras tonalidades.

Para além disso, outra das razões que o poderá ter levado a utilizar o N poderá estar relacionada com o facto de estudar *jazz*, e portanto, ser uma das formas que ele utiliza para estruturar o seu próprio pensamento musical: “Enquanto aluno faço muitas transposições tanto de melodias, ou temas de *jazz*. Estou a transpor melodias muito cromáticas, e sei que isso leva tempo a ter interiorizado. Um determinado grau alterado numa determinada tonalidade leva tempo a assimilar, mas é possível.”

Pertence à nova geração de professores de Formação Musical, demonstrando uma preocupação com a realização de um trabalho sensorial antes de ser introduzida a leitura certificando-se que “todos eles conseguem cantar uma escala e que conseguem sentir primeiro a tónica, a sensível e a dominante”.

#### *Participante 4*

O P4 lecciona Formação Musical há 25 anos, sendo também professor de piano. Começou a dar aulas numa época em os professores de Formação Musical eram essencialmente professores de instrumento, o que parece indicar que não tem o curso de Formação Musical. Já leccionou desde o 4º ano da Iniciação até ao 8º grau, o que indica que, ao nível da Formação Musical, não tem muita experiência com crianças. Trabalha numa escola em que os alunos quando chegam ao 1º grau, normalmente já passaram por vários anos de Iniciação, portanto é possível que tenha pouca experiência ao nível da introdução à leitura.

Apesar de possivelmente não ter tido uma preparação específica para leccionar a disciplina de Formação Musical, este professor expressa que existe uma necessidade de trabalhar as relações tonais, nomeadamente a noção “de tónica, de dominante, de sensível e não [trabalhar] por relações intervalares”. Para isso utiliza tanto números, como graus da escala como nome de notas. Antes de iniciar a leitura realiza também uma “ginástica mental de jogos de notas oralmente”. Também tenta ligar sempre a leitura a uma “situação real da música” fazendo a “leitura ligada ao repertório”. “É muito raro fazer um solfejo puro, se bem que isso é uma competência que alguns professores de instrumento consideram ser muito importante (...), mas muitas vezes sabemos que não é por um aluno “cuspir” notas que vá ser um óptimo instrumentista e eu tento sempre pensar no instrumento.” Valoriza a organização da leitura em pequenos padrões, e não nota a nota, sendo essas “pequenas estruturas (...) que nos conduzem à noção da frase.”



Por outro lado realiza, ainda que por pouco tempo, leitura por relatividade (rezada) e demonstra a preocupação no desenvolvimento rápido da leitura pois “os alunos têm essa necessidade imediata do instrumento”.

Isto é, apesar de considerar que o trabalho sensorial a seu tempo dá os seus frutos, indica que às vezes “acaba por ser (...) um obstáculo”, principalmente pelo desfaseamento que há entre “o professor de instrumento que não trabalha a parte sensorial e dirige-se directamente para o instrumento e trabalha logo com a partitura, ao passo que o colega de Iniciação Musical está mais tempo na parte sensorial e retarda um bocado parte da leitura em relação ao colega de instrumento.”

Para além disso, este professor acredita na noção de talento: “o sistema vai vivendo das excepções, os alunos muito talentosos que vão correspondendo às exigências do professor de instrumento”.

Quanto à sua visão sobre a utilização de sistemas diferentes o mesmo refere que já experimentou usar mas rapidamente percebeu que não eram eficazes na nossa cultura: “Porque é que vamos buscar outra realidade? Uma coisa é falar de sistemas que possam ser mais ideais, mas deixam de ser ideais quando não têm a ver com uma cultura que é próxima das pessoas.”

#### *Participante 5*

O P5 dá aulas desde 1985, isto é, há quase 30 anos, e já leccionou desde as iniciações até ao 5º grau.

Apesar da época em que começou a dar aulas, a sua forma de ensino não espelha a abordagem tradicional do ensino da música. Pelo contrário, talvez pela sua formação inicial ao nível pedagógico ter sido baseada na metodologia Ward, nomeadamente ao nível da “preparação de aulas, de planeamento de objectivos e de estratégias e a reflexão sobre o que é essencial ensinar em primeiro lugar”, este participante revela uma preocupação com o desenvolvimento sensorial antes de ser realizada a introdução à leitura. Para além disso, valoriza muito a utilização da voz nas aulas, o desenvolvimento de elementos auditivos e também o estabelecimento das bases para a leitura.

A sua forma de ensinar, não só apresenta características da metodologia Ward, como também de Kodály, ao nível das sílabas rítmicas e na introdução gradual de notas. Inicialmente teve

contacto com esta metodologia de uma forma auto-didacta, e depois através de cursos dados por um professor húngaro em Portugal e, num breve curso no Instituto Kodály, na Hungria. Assim, a sua abordagem não revela a utilização de um método específico mas da mistura de elementos de métodos diferentes, adaptando aos alunos que vai leccionando.

Apesar da sua abordagem de ensino ter recebido influências de Willems, este participante não dá muita importância ao desenvolvimento da AA. O contacto com as metodologias Ward e Kodály, levaram a que este professor recorresse ao SSR nas suas aulas. No entanto, adaptou os nomes de notas usados de modo a que não entrassem em conflito com os nomes utilizados em Portugal. Isto é, em vez de utilizar a sílaba *ti*, como sensível das tonalidades maiores, utiliza *si*, e em vez de utilizar a sílaba *si* como sensível das tonalidades menores, criou a sílaba *su*. Isto demonstra da parte do participante uma atitude de reflexão em relação ao processo de ensino. Esta atitude tem como consequência a demonstração de bastante segurança quanto à metodologia que utiliza e os passos que tem que seguir. Este professor começa por introduzir o intervalo *sol-mi*, *sol-mi-lá*, introduz a escala pentatónica, pentacorde maior, hexacorde maior, escala maior, modo de *lá*, *ré* e *sol*, tarefa facilitada com a utilização da fonomímica. Nos anos iniciais faz com que os alunos cantem em todas as tonalidades (em DM) mas começam a escrever apenas em *dó* maior, ou *lá* menor, e gradualmente vai introduzindo as notas reais, fazendo exercícios de transposição cantando, sempre que possível, com o nome completo da nota (ex: *fá* sustenido).

A razão de utilizar a SSR está relacionada com o facto de ser o “sistema que, de uma forma natural, estabelece as bases do pensamento musical consciente de uma forma prática.” Segundo o participante “os miúdos nunca teorizam *a priori*, vão extraindo conclusões à medida que vão conhecendo os casos, e depois deles conhecerem esses casos, tudo fica muito fácil, muito óbvio.”

Este participante demonstra também um conhecimento mínimo das metodologias utilizadas no ensino de cada instrumento (em que tonalidades começam etc.) e cuidado em antecipar dúvidas e prever confusões resultantes da utilização do *dó* móvel em simultâneo com o DF.

Para além disso, para este professor é importante que os alunos “cantem enquanto escrevem e que escrevam tão diligentemente que possam cantar e escrever à mesma velocidade.” Quando corrige o professor canta o que eles escreveram, “portanto, a ideia é que tudo aquilo que se escreve, soa e por isso, fica impensável não associar a nota escrita ao som a que se refere.”

Isto é, tem uma abordagem oposta à utilização do solfejo rezado, utilizado no ensino tradicional português.

#### *Participante 6*

O P6 lecciona há 14 anos, tendo experiência enquanto professor de Iniciações Musicais até ao 8º grau, isto é, já teve experiência em relação à introdução à leitura.

Tendencialmente pela sua idade, e por ter feito o curso de Formação Musical, não tem uma abordagem tradicional do ensino da Formação Musical

Defende a realização de um trabalho sensorial sólido antes da introdução à notação, mas não encontra “nenhuma razão para não trabalhar a leitura naquilo que já tocam ou naquilo que já cantam.”

No que diz respeito a sistemas de leitura, possivelmente utiliza o DF, mas valoriza muito a utilização da técnica da *hand-staff* como um recurso que produz resultados ao nível da introdução à leitura, permitindo a associação das notas às linhas e espaços correspondentes nas claves de *sol* e *fá*, ou seja à criação de referências na própria pauta e à relação intervalar entre essas notas: “(...) podendo passar a primeira linha a ser um *dó* eles mudam o *chip*, e de repente estão a ler na clave de *dó*. (...)”. Segundo este professor, “essa experiência fez-me ver que não há talvez um método mais eficaz e muito rápido” para a introdução à notação.

Este professor utiliza a *hand-staff* atribuindo numa fase inicial os nomes na clave de *sol* na mão esquerda e os nomes da clave de *fá* na mão direita, isto é, tenta dar a mesma importância às duas claves.

#### *Participante 7*

O P7 lecciona há trinta anos, tendo maior experiência com o Ensino Secundário. No entanto, já trabalhou com primeiros graus no passado, assim como tem experiência a dar aulas de música a bailarinos, fazendo, possivelmente um trabalho de iniciação com os mesmos. De qualquer forma, possivelmente não tem muita experiência quanto à introdução à leitura, nem na realização de um trabalho sensorial de base, pois lecciona num contexto em que existem testes de admissão, logo “à partida os alunos já conseguem identificar bem o movimento sonoro”, isto é, “já têm um trabalho sensorial bastante feito”.

A sua abordagem não é a tradicional, recorrendo à utilização de N para o estabelecimento das bases tonais. Valoriza a estrutura tonal, ou seja, tenta que os seus alunos tenham a noção dos graus, pois “isso lhes permite ler sem estarem preocupados com os intervalos que têm que fazer.” Assim, na introdução à leitura utiliza números e notas, associando sempre o número 1 à tónica. Na preparação para a leitura começa pelo reconhecimento, “começo por ir tocando e eles irem cantando o som que eu estou a tocar mas com o nome ou número do grau.”

Recorre também à leitura por relatividade (conceito que utiliza para designar a leitura em claves – o *dó* poderia estar em qualquer linha ou espaço – mas cantavam nas frequências absolutas), pois considera que para uma boa leitura é fundamental fazermos relações com as coisas que já lemos anteriormente ou com determinadas referências. Revela um cuidado com os alunos que têm AA, ao na leitura por relatividade trabalhar com os sons absolutos.

Por vezes nesta fase também solicita que os alunos cantem a duas vozes através da fonomímica (não se refere à fonomímica Kodály, mas na indiciação do movimento sonoro com gestos).

Demonstra também que quer colaborar com os professores de instrumento, quando revela que muitas vezes utiliza o nome de notas, em substituição da leitura numa sílaba neutra, pois isso é importante para alguns professores de instrumento.

#### *Participante 8*

O P8 dá aulas há quase trinta anos. Iniciou a sua actividade como professor do que hoje se chamam as AEC's, não tendo no início da sua carreira preparação específica para leccionar a disciplina: “Em Portugal, toda a gente que tocava no meu tempo antes de haver o curso de Formação Musical dava aulas, pelo menos daquilo que hoje chamam as AEC's, [ou seja aulas de] música nas escolas primárias, principalmente nas escolas particulares que gostavam de ter [ensino da música], o que era uma realidade diferente daquela que é hoje.”

No contexto do Ensino Especializado dá aulas “há relativamente pouco tempo”.

Este professor não dá importância à altura absoluta dos sons, permitindo que os alunos cantem uma canção que acaba com o nome de notas, numa tonalidade diferente, pois para ele é mais “importante a função da nota no âmbito harmónico e não que as pessoas quando estão a cantar um *dó* saibam que aquilo é um *dó* e não um *ré*.” Possivelmente este professor não possui AA.

Este professor dá grande importância ao trabalho sensorial, e, apesar da escola onde trabalhou exigir que os alunos chegassem ao primeiro grau a ler, não apressava a introdução à leitura, fazendo ainda um período realizando só um trabalho sensorial: “A partir do momento em que eles consigam cantar as canções afinadas, consigam fazer a reprodução sonora com boa musicalidade, nós podemos passar logo para essa parte.”

Na fase inicial da introdução à leitura utilizava números (normalmente até ao número 5), pois apesar de “não ser uma coisa assim tão fácil (...) como podemos pensar”, considera que são vantajosos pois, para além de ser uma “ordem e essa ordem não se pode(r) alterar”, “permite-lhes associar uma coisa nova com uma coisa que eles já conhecem”, isto é, “torna a parte da leitura mais fácil.” No entanto, apenas utiliza números no modo maior: “Já é tão difícil fazer esta colagem da organização sonora com a organização numérica, é uma coisa tão demorada, que estar logo preocupado em fazer logo a numeração com o menor, não é uma coisa que...eu penso que é uma coisa que eu não faria.”

A decisão de utilizar números veio da observação de aulas de um professor e “ter achado que de facto aquilo funcionava”.

Este participante não revela um cuidado extremo na preparação das aulas: “o que fazia era muito espontâneo, não pensava muito no assunto”.



## 5. Conclusão

Através deste estudo foi possível perceber as escolhas pedagógicas que os professores de Iniciação/Formação Musical fazem no contexto do Ensino Especializado da música em Portugal, quando têm como objectivo a introdução à leitura.

Primeiramente, no que diz respeito aos SNN utilizados, importantes na associação da audição ao que é visualizado na partitura (Chessin & Campbell, n.d.), este estudo permitiu perceber que, apesar de no contexto do Ensino Especializado de música se utilizar de forma generalizada o DF, neste momento, existe uma larga percentagem de professores que também recorre a outros SNN, nomeadamente SR (N e SSR). Foi possível verificar que a maioria dos professores que utiliza apenas o DF tem mais do que 10 anos de experiência profissional, o que pode relacionar-se com a formação mais tradicional destes professores, ideia suportada pelo facto de nenhum dos participantes que lecciona há menos de um ano utilizar apenas este sistema.

O facto das novas gerações optarem por utilizar SR levanta questões sobre as vantagens do DF. De acordo com a literatura, este sistema privilegia a altura absoluta do som (Demorest, 2001; Freire, 2008) e o desenvolvimento da AA, que, por sua vez, traz desvantagens na percepção de relações tonais (Cuddy, 1982), reconhecimento de transposições (Takeuchi & Hulse, 1993) e no desenvolvimento das relações intervalares (Huron, 2006). Tendo em conta que a identidade harmónica e melódica são atribuídas a um conjunto de notas através das relações entre elas e não por meio de alturas absolutas (Sloboda, 2005) e a consequente importância do desenvolvimento da AR, é possível que os professores tenham sentido a necessidade de utilizar outros sistemas como complemento ao DF. Os SR seriam uma boa escolha pois estes vão de encontro ao princípio geral no âmbito da psicologia que indica que alguns elementos perceptivos e conceptuais têm uma importância especial, passando a ser pontos de referência aos quais outras categorias são comparadas (Krumhansl, 1990), permitindo que se identifique o “tom de repouso” de uma tonalidade (Gordon, 2000). Para comprovar a necessidade que os professores sentiram em complementar o sistema de DF, podemos constatar através das entrevistas realizadas que os professores têm consciência das limitações deste sistema, nomeadamente o facto de nem todos os alunos desenvolverem AA, o ensino das escalas sem ter a noção das relações entre os sons, da utilização das mesmas sílabas para designar notas diferentes e, para além disso, uma das razões principais que levou

os participantes a utilizarem os SR foi o facto destes ajudarem os alunos ao nível das relações melódicas entre notas.

No recurso aos SR destacam-se, no contexto da introdução à leitura, a utilização dos sistemas de Nb e de DMa, na sua maioria em simultâneo com DF. Na utilização simultânea de vários sistemas salientam-se as combinações entre (1) a utilização de DF e N e (2) a utilização de DF, SSR e N. Os N são os SR mais utilizados, sendo a percentagem mais significativa nos participantes com experiência profissional mais longa.

Também se verificou que os SR são tendencialmente menos utilizados à medida que os níveis vão avançando, o que demonstra que os professores recorrem a estes sistemas para estabelecer a audição tonal dos alunos nos primeiros anos. Foi possível perceber que são mais utilizados antes da introdução à leitura na pauta, como preparação para a leitura e em simultâneo com os SA.

Os SR são introduzidos ao mesmo tempo que os SA, dados inesperados já que os métodos de ensino musical que utilizam os SR introduzem-nos antes dos SA. Esta opção poderá estar associada ao facto dos alunos terem aulas de instrumento.

Foi também possível constatar que a principal motivação por detrás da utilização dos SR é ajudar os alunos ao nível das relações melódicas entre notas. De acordo com a literatura, ao conterem informação associada ao contexto tonal, os SR ajudam a organizar cognitivamente a linguagem musical (Chessin & Campbell, n.d.), enfatizando a relação entre as alturas sonoras musicais e a função que as mesmas têm num contexto tonal (Demorest, 2001; Freire, 2008). No entanto, os professores escolhem implementar este tipo de sistemas por outras razões também, como no desenvolvimento da audição interior (aspecto não mencionado na literatura consultada), no desenvolvimento da leitura, memorização de melodias, transposição e a aprendizagem de intervalos. Os N são mais utilizados do que os SSR para a aprendizagem de intervalos e funções harmónicas, aspectos não mencionados na literatura. Para além disso, os N são também utilizados por facilitarem a transposição de melodias, e ajudarem o desenvolvimento da audição harmónica.

Salienta-se o facto de uma mínima percentagem de professores referir que os SR ajudam na preparação de repertório para a aula de instrumento. De acordo com Doboszay (2009) os alunos que crescem utilizando SSR apresentam algumas dificuldades em se adaptarem ao sistema absoluto, e segundo Freire (2008) a sua utilização gera um conflito com a prática



instrumental. Também na utilização dos N a literatura aponta que os números das alturas podem entrar em conflito com os números das dedilhações (Gordon, 2000).

Foi interessante perceber que as razões para a utilização do DF parecem estar associadas, em primeiro lugar, ao facto de ter sido “o sistema no qual [os professores] foram ensinados”, e também ao facto de, na opinião dos participantes, ser “a melhor forma de preparar os alunos para a leitura musical”, ser “o sistema mais utilizado no ensino em Portugal” e desconhecerem outros sistemas de forma aprofundada.

Através das entrevistas realizadas foi possível ter uma noção mais pormenorizada do processo de preparação para a introdução da leitura. Neste contexto todos os professores referiram a entoação como processo fundamental. Esta referência corresponde ao que tem sido amplamente referido na literatura, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sensoriais antes da introdução da leitura (McPherson & Gabrielsson, 2002). Também a leitura por relatividade e a fonomímica são bastante usadas.

Na utilização simultânea de vários sistemas, os participantes que utilizavam o DMA simultaneamente ao DF, utilizavam o DF essencialmente na escrita e o DM a nível sensorial, para “não confundir [os alunos] em relação às leituras das aulas de instrumento” (P5). Para além disso, trabalham mais com o DM. Também nos questionários foram apontadas algumas confusões que podem surgir pela utilização simultânea destes dois sistemas, principalmente nos alunos que têm AA. Desta forma, podemos constatar que os professores têm consciência das possíveis interferências que podem resultar da utilização simultânea destes dois sistemas, referidas por Freire (2008). Estas interferências estão relacionadas com o facto de, nas pessoas com AA, o processo de codificação mais comum ser o da “associação verbal”, ou seja, a associação do nome da nota a uma determinada frequência (Lau, 2004; Takeuchi & Hulse, 1993). Na resposta dos alunos à utilização destes sistemas existe uma controvérsia. Enquanto um participante refere que não lhes faz confusão existirem dois sistemas, outro refere algumas confusões com os professores de instrumento principalmente na utilização das sílabas *si* e *ti*.

Quanto aos participantes que utilizam N em simultâneo com o DF, um dos participantes introduz números e notas ao mesmo tempo, passando progressivamente para a pauta (P7), outro começa a trabalhar o nome das notas e os números de forma separada (P3) e, em outro caso, o ensino musical é iniciado só com números nas tonalidades maiores até ao âmbito da

quinta e depois é feita a passagem para as notas associando aos números escritos no quadro (P8). Na resposta dos alunos à utilização destes sistemas, apesar de ser referido por um participante que é muito fácil, outro menciona que andar com números para a frente e para trás não é assim tão fácil. Este último aspecto também é mencionado na literatura por Gordon (2000). Interessante que nos questionários a maior parte dos professores que utilizam N, referem que este não tem limitações, apesar de na literatura consultada serem apontadas várias (Demorest, 2001; Gordon, 2000; Rogers, 1984) Destas apenas é referida a dificuldade de dicção quando se entoam com os números e a confusão com as dedilhações no instrumento. Interessante nenhum professor ter referido o facto dos N não serem tão precisos em relação às alterações (Gordon, 2000; Rogers, 1984). Também algumas vantagens apontadas pelos professores que experienciaram o sistema não estavam apontadas na literatura, nomeadamente a facilidade de leitura e identificação, a leitura analítica do percurso tonal, a memória relativa do som de cada um dos graus, das relações e atracções da escala.

Os participantes que utilizam o DF referiram que encontram desafios ao nível da motivação dos alunos, que tem como consequência o pouco estudo em casa. Para além disso, os participantes indicam a dificuldade que os alunos têm em assimilar e decodificar o nome de notas e na afinação e o facto de nem todos os alunos desenvolvem AA – confirmado pela literatura (Bahr, 2005; Levitin & Rogers, 2005; Levitin, 1994; Plantinga & Trainor, 2005; E. Schellenberg & Trehub, 2003; Takeuchi & Hulse, 1993; Thompson, 2009; Unrau, 2006). Também a utilização de várias sílabas para designar várias notas é apontada pelos participantes e pela literatura.

Através do presente estudo foi possível responder às perguntas de investigação propostas e perceber até que ponto a percepção dos professores vai de encontro às indicações da literatura.

A realização de entrevistas e questionários permitiu cruzar dados e completar as informações que tinham sido recolhidas através do outro método de recolha de dados. Enquanto os questionários permitiram ter uma ideia abrangente das escolhas pedagógicas em todo o país, as entrevistas permitiram um conhecimento mais próximo da realidade.

A realização da revisão da literatura permitiu um conhecimento mais aprofundado relativamente ao que os vários autores estudaram sobre a percepção da altura sonora, sobre o sistema tonal e a influencia que as hierarquias têm na percepção da música ocidental, sobre a

leitura musical, o processos envolvidos e sobre a aprendizagem de competências de leitura, sobre SNN. Possibilitou ainda a comparação entre a percepção dos entrevistados e dos professores que responderam aos questionários e o que a literatura menciona sobre o assunto em questão. Para além disso, ajudou na análise dos dados, nomeadamente a tentar perceber porque razão alguns sistemas eram mais utilizados em Portugal do que outros.

No decorrer da investigação surgiram vários desafios. Em primeiro lugar, a escolha das terminologias utilizadas foi resultado de um processo de reflexão, de forma a serem claras e entendidas correctamente pelos participantes. Para além disso, a tradução de termos específicos do foro musical foram desafiantes. Em segundo lugar, o facto dos participantes utilizarem mais do que um sistema originou alguns desafios na escolha dos participantes a serem entrevistados e, mais tarde na análise, nomeadamente na divisão dos participantes por sistemas. Tendo em conta que a maioria dos professores utiliza o DF, os participantes foram divididos nas categorias de apenas DF, SSR (incluindo participantes que também utilizassem outros sistemas) e N (incluindo participantes que também utilizassem outros sistemas).

O erro que inviabilizou a primeira via dos questionários atrasou o processo da análise de dados. Felizmente, mesmo sendo uma segunda via foi possível recolher um bom número de respostas. As respostas abertas ajudaram a perceber a viabilidade de cada questionário e colocar de parte questionários onde tivesse havido algum mal entendido ao nível das terminologias utilizadas.

O presente estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto dos participantes que responderam ao questionário não estarem equitativamente distribuídos pelas diversas zonas do país, faixas etárias e anos de experiência, mas serem na sua maioria da zona da grande Lisboa, encontrarem-se na faixa etária dos 25 aos 34 anos e terem mais de 10 anos de serviço.

Teria sido interessante também ter perguntado aos professores que responderam ao questionário se tinham o curso de Formação Musical ou não, ao invés de inferir isso pela idade. Também poderiam ter sido realizadas perguntas que permitissem a comparação mais precisa entre a utilização dos três sistemas – N, SSR e DF.

Outra limitação deste estudo é o facto de não terem sido entrevistados professores que utilizassem o DMb e Na, ou outro N, pelo facto de não conhecer ninguém que se enquadrasse neste perfil.

Apesar do presente estudo estimular a reflexão dos professores sobre os SNN que utilizam, tendo como base a literatura e opiniões de outros professores baseadas na experiência, o mesmo estudo não prova qual é a abordagem que parece ser mais vantajosa no contexto do Ensino Especializado português.

No entanto, o mesmo estudo abre portas para a realização de um estudo experimental que teste qual das diversas abordagens parece ser mais vantajosa no contexto do nosso ensino musical especializado e que teste possíveis interferências originadas pela utilização simultânea de mais do que um sistema.

## **Reflexão Final**

A realização deste Relatório de Estágio permitiu-me perceber a importância do trabalho de reflexão no processo da minha prática pedagógica e adquirir ferramentas ao nível da metodologia de investigação que poderão ser úteis na prática docente. Percebi que a evolução dos professores, por vezes só é possível depois de um estudo sistematizado sobre os processos de ensino, que nos permite perceber as áreas em que temos que melhorar a nossa prática docente.

Enquanto professora de Formação Musical tenho que preparar os alunos para a introdução da leitura e escolher o momento mais apropriado para isso. As conclusões deste estudo fizeram-me pensar em utilizar o N como complemento do DF pois mais de 80% dos professores que o utilizam e que responderam a este questionário referiram que este não apresenta limitações e as limitações apresentadas pelos outros professores não envolvem interferências com o SA. Para além disso, este SNN pode ser utilizado em todos os momentos da aprendizagem e mais de metade dos professores referiram que permite ajudar os alunos ao nível das relações melódicas, intervalos, funções harmónicas, leitura musical e audição interior.

De qualquer modo, como referi anteriormente, para ser possível concluir que este é o sistema que oferece mais vantagens no contexto do Ensino Especializado português seria necessário realizar um estudo experimental que testasse as várias abordagens de ensino.



## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Lisboa: ASA editores.
- Almeida, J. (2009). *O Repertório Musical Português no Curso Básico do Ensino Especializado. Manual para os 1º e 2º graus da Disciplina de Formação Musical*. Universidade do Minho. Consultado em Junho 25, 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10995>
- André, C. (2011). Processos de Solmização na Execução dos Repertórios Medieval e Renascentista. Presented at the I Simpósio Nacional de Musicologia - III Encontro de Musicilgia Histórica, Escola de Música e Artes Cênicas da UFG - Pirenópolis. Consultado em Outubro 15, 2013, em [http://www.researchgate.net/publication/254258247\\_Processos\\_de\\_solmizacao\\_na\\_execuo\\_dos\\_repertrios\\_Medieval\\_e\\_Renascentista](http://www.researchgate.net/publication/254258247_Processos_de_solmizacao_na_execuo_dos_repertrios_Medieval_e_Renascentista)
- Bahr, N. (2005). Diversity of Accuracy Profiles for Absolute Pitch Recognition. *Psychology of Music*, 33(1), 58–93. doi:10.1177/0305735605048014
- Bennett, P. D. (1984). Sarah Glover: A Forgotten Pioneer in Music Education. *International Journal of Music Education*, 4(1), 27–35. doi:10.1177/025576148400400107
- Bharucha, J. (1994). Tonality and Expectation. In R. Aiello & J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press. Consultado em Dezembro 28, 2013, em <http://www.utoronto.ca/~marksch/psyc56/Bharucha1994.pdf>
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2009). Tonal Cognition. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (p. 585). Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Butler, D. (1990). A Study of Event Hierarchies in Tonal and Post-Tonal Music. *Psychology of Music*, 18(1), 4–17. doi:10.1177/0305735690181002

- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the World: a Cross-cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York : Toronto : Schirmer Books ; Maxwell Macmillan Canada ; Maxwell Macmillan International.
- Chessin, E., & Campbell, P. (n.d.). Vocalizations in World Instrumental Traditions. Consultado em Setembro 26, 2013, em [http://www.airspace.ca/sites/discoveryspace.upei.ca/airs2010/files/Chessin\\_Campbell.pdf](http://www.airspace.ca/sites/discoveryspace.upei.ca/airs2010/files/Chessin_Campbell.pdf)
- Chin, C. S. (2003). The Development of Absolute Pitch: A Theory Concerning the Roles of Music Training at an Early Developmental Age and Individual Cognitive Style. *Psychology of Music*, 31(2), 155–171. doi:10.1177/0305735603031002292
- Cox, G., & Stevens, R. S. (2010). *The Origins and Foundations of Music Education: Cross-cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling*. London ; New York: Continuum.
- Cuddy, L. L. (1982). On Hearing Pattern in Melody. *Psychology of Music*, 10(1), 3–10. doi:10.1177/0305735682101001
- Demorest, S. M. (2001). *Building Choral Excellence: Teaching Sight-singing in the Choral Rehearsal*. New York: Oxford University Press.
- Deutsch, D. (Ed.). (1999). *The Psychology of Music* (2nd ed.). San Diego: Academic Press.
- Dobszay, L. (2009). *After Kodály: Reflections on Music Education* (2nd ed.). Kecskemét, Hungary: Zoltán Kodály Pedagogical Institute of Music.
- Edlund, L. (1963). *Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies*. Stockholm: Edition Wilhelm Hansen.
- Fine, P., Berry, A., & Rosner, B. (2006). The Effect of Pattern Recognition and Tonal Predictability on Sight-singing Ability. *Psychology of Music*, 34(4), 431–447. doi:10.1177/0305735606067152



- Freire, R. (2008, June). Sistema de Solfejo Fixo-ampliado: Uma Nota para cada Sílabas e uma Sílabas para cada Nota. *Opus*, 14(1), 113–126.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões*. (M. Albuquerque, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London ; Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gudmundsdottir, H. (2010). *Advances in Music Reading research*. Consultado em Maio 11, 2014, em [https://skrif.hi.is/helgarut/files/2011/01/Advances\\_in\\_music\\_reading\\_research\\_Paper\\_by\\_Gudmundsdottir-Helga\\_2nd\\_rev.pdf](https://skrif.hi.is/helgarut/files/2011/01/Advances_in_music_reading_research_Paper_by_Gudmundsdottir-Helga_2nd_rev.pdf)
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huron, D. B. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Jones, M. R., Fay, R. R., & Popper, A. N. (2010). *Music Perception*. New York: Springer.
- Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York: Oxford University Press.
- Lau, C. K. (2004). *The Acquisition of Absolute Pitch Among Talented, Mainstreamed and Special Educational Needs Students*. Consultado em Março 18, 2014, <http://www.hkmusichome.com/en/book/book1.htm>
- Lehmann, A., & McArthur, V. (2002). Sight-reading. In R. Parncutt & G. McPherson, *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 135–150). New York: Oxford University Press.
- Levitin, D. (1994). Absolute Memory for Musical Pitch: Evidence from the Production of Learned Melodies. *Perception & Psychophysics*, 56(6), 414–423.

- Levitin, D. J., & Rogers, S. E. (2005). Absolute Pitch: Perception, Coding, and Controversies. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(1), 26–33. doi:10.1016/j.tics.2004.11.007
- Levitin, D., & Parncutt, R. (2001). Absolute Pitch. In (S. Sadie & J. Tyrrell, Eds.) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, 1, 27-39. New York: Grove.
- McPherson, G., & Gabrielsson, A. (2002). From Sound to Symbol. In *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 99–113). New York: Oxford University Press.
- Miller, L. K., & Clausen, H. (1997). Pitch Identification in Children and Adults: Naming and Discrimination. *Psychology of Music*, 25(1), 4–17. doi:10.1177/0305735697251002
- Miyazaki, K. (1988). Musical Pitch Identification by Absolute Pitch Possessors. *Perception & Psychophysics*, 44(6), 501–512.
- Miyazaki, K. (1995). Perception of Relative Pitch with Different References: Some Absolute-pitch Listeners Can't Tell Musical Interval Names. *Perception & Psychophysics*, 57(7). Consultado em Dezembro 28, 2013, em [http://mailer.fsu.edu/~nrogers/Cognition\\_Seminar/Readings/Miyazaki\\_1995.pdf](http://mailer.fsu.edu/~nrogers/Cognition_Seminar/Readings/Miyazaki_1995.pdf)
- Miyazaki, K., & Rakowski, A. (2002). Recognition of Notated Melodies by Possessors and Nonpossessors of Absolute Pitch. *Perception & Psychophysics*, 64(8), 1337–1345.
- Nemes, K. (1995). The Relative Sol-fa as Tool of Developing Musical Thinking. *Bulletin of the International Kodály Society*, 20(2), 27–34.
- Palisca, C. (2001). Guido of Arezzo. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 10, pp. 522–527). New York: Grove.
- Patseas, M. (1995). The Use of Solmisation in the Countries Using the Fixed Do. *Bulletin of the International Kodály Society*, 20(2), 24–39.
- Penttinen, M. (2013). *Skill Development in Music Reading: The Eye-Movement Approach*. University of Turku, Turku. Consultado em Maio 11, 2014, em

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/88757/AnnalesB359PenttinenDISS.pdf?sequence=1>

- Plantinga, J., & Trainor, L. J. (2005). Memory for Melody: Infants Use a Relative Pitch Code. *Cognition*, 98(1), 1–11. doi:10.1016/j.cognition.2004.09.008
- Rainbow, B. (2001). Galin-Paris-Chev  Method. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 9, pp. 440–441). New York: Grove.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: a Resource for Social Scientists and Practitioner-researchers*. Oxford, UK; Cambridge, Mass., USA: Blackwell.
- Rogers, M. (1984). *Teaching Approaches in Music Theory: an Overview of Pedagogical Philosophies*. Illinois: Southern Illinois University press.
- Rousseau, J.-J. (1743). Dissertation sur la Musique Moderne. Consultado em Dezembro 28, 2014, em [http://fr.wikisource.org/wiki/Dissertation\\_sur\\_la\\_musique\\_moderne](http://fr.wikisource.org/wiki/Dissertation_sur_la_musique_moderne)
- Schellenberg, E. G., & Trehub, S. E. (2008). Is There an Asian Advantage for Pitch Memory? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 25(3), 241–252. doi:10.1525/mp.2008.25.3.241
- Schellenberg, E., & Trehub, S. (2003, March). Good Pitch Memory is Widespread. *Psychology Science*, 14(3). Consultado em Dezembro 28, 2014, em <http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/S%26T2003PsychSci.pdf>
- Scott, S. (2003). Student’s Perception of Contour and Interval Hearing While Reading Music Notation: Integration of Research and Instruction. *Bulletin of the International Kodály Society*, 28(1), 21–28.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

- Stainsby, T., & Cross, I. (2009). The Perception of Pitch. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (p. 585). Oxford; New York: Oxford University Press.
- Szende, O. (1977). *Intervallic Hearing: its Nature and Pedagogy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szőnyi, E. (2012). *Kodály's Principles in Practice: an Approach to Music Education Through the Kodály Method*. Budapest: Editio Musica Budapest.
- Takeuchi, A., & Hulse, S. (1993). Absolute Pitch. *Psychological Bulletin*, 113(2), 345–361.
- Taruskin, R. (2010). *Music from the Earliest Notations to the Sixteenth Century*. New York: Oxford University press. Consultado em Dezembro 28, 2013, em <http://www.oxfordwesternmusic.com/view/Volume1/actrade-9780195384819-div1-003009.xml>
- Thompson, W. (2009). *Music, Thought, and Feeling: Understanding the Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.
- Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Trainor, L. J. (2005). Are There Critical Periods for Musical Development? *Developmental Psychobiology*, 46(3), 262–278. doi:10.1002/dev.20059
- Trainor, L. J., & Unrau, A. (2012). Development of Pitch and Music Perception. In L. Werner, R. R. Fay, & A. N. Popper (Eds.), *Human Auditory Development* (Vol. 42, pp. 223–254). New York, NY: Springer New York. Consultado em Dezembro 28, 2013, em [http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-1-4614-1421-6\\_8](http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-1-4614-1421-6_8)
- Unrau, A. (2006). Comparing Methods of Musical Pitch Processing: How Perfect is Perfect Pitch. *The McMaster Journal of Communication*, 3(1), 13–21.

Zobanaky, J. (1900). *An Elementary Course of Vocal Music upon the Chevé Method:*  
*Compiled from the Works of Emile and Nanine Chevé* (John Zobanaky.).






## **Anexos – Prática Pedagógica**








## Anexo 1 – Plano de aula dos 7º e 8º graus

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Helena Almeida	13.Nov.2013
<b>Professor Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Rui Fernandes	Academia de Música de Lisboa
<b>Professor Orientador:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	7
Prof. Francisco Cardoso	
<b>Professor Titular:</b>	
Prof. Cláudia Nunes	
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	<b>Duração da aula:</b>
7.º e 8.º graus	90 min.

Objectivos	Actividades / Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de:	
Cantar padrões de intervalos com um elevado nível de afinação.	<p>Entoação do padrão 4.<sup>a</sup> P.↑, 2.<sup>a</sup> m↓, 2.<sup>a</sup> m. ↓ e até ao âmbito de oitava.</p> <p>Entoação do mesmo padrão com o ostinato rítmico: </p> <p>Entoação do padrão 4.<sup>a</sup> P↑, 2.<sup>a</sup> M↓, 2.<sup>a</sup> M↓.</p> <p>Entoação do mesmo padrão alternando entre a utilização dos compassos 6/8 e 3/4</p>  <p>Entoação do padrão 4.<sup>a</sup> P↑, 2.<sup>a</sup> M↓, 2.<sup>a</sup> M ↓, 4.<sup>a</sup> P↑, 2.<sup>a</sup> m↓, 2.<sup>a</sup> m↓</p> 

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
Cantar intervalos de 4. <sup>a</sup> P. sobrepostos.	<p>Entoação de intervalos de 4.<sup>a</sup> P: a turma é dividida em três grupos; um grupo canta a nota base dada pela professora, o grupo seguinte uma 4.<sup>a</sup> P<sup>↑</sup>, e o grupo seguinte outra 4.<sup>a</sup> P<sup>↑</sup>.</p> <p>Realização do mesmo exercício trocando os grupos.</p> <p>Realização do mesmo exercício com 4.<sup>a</sup> P. descendentes.</p>
Cantar individualmente intervalos de 2. <sup>a</sup> m, 2. <sup>a</sup> M, e 4. <sup>a</sup> P com elevado nível de afinação.	Entoação de intervalos de 2. <sup>a</sup> m, 2. <sup>a</sup> M, 4. <sup>a</sup> P, ascendentes e descendentes de acordo com a solicitação da professora.
Cantar os “Modus Novus” p. 20 com um elevado nível de afinação.	<p>Enumeração dos intervalos do primeiro sistema da página 20 (entregues aos alunos) na pulsação.</p> <p>Identificação e correcção de erros das frases musicais escritas no quadro e tocados ao piano (correspondente ao segundo sistema dos “Modus Novus”).</p>  <p>Entoação das frases musicais corrigidas.</p> <p>Audição de pequenos padrões tocados no piano (correspondentes aos últimos dois sistemas da pág. 20).</p>  <p>Entoação dos mesmos numa sílaba neutra e em seguida com nome de notas.</p>
Cantar o Canon tradicional judaico “Thumbai” com um elevado nível de afinação e precisão rítmica, e escrita do mesmo	<p>Audição da melodia entoada pela professora.</p> <p>Entoação da melodia frase a frase por imitação da professora.</p> <p>Entoação da melodia com os alunos em círculo dando dois passos para a direita, dois para a esquerda, dois para dentro do círculo, dois para fora, dois para a esquerda e dois para a direita.</p> <p>Realização do ostinato rítmico e dos passos por imitação da professora.</p> <p>Entoação da melodia com o ostinato rítmico e com os passos (um pouco mais lento)</p> <p>Repetição da mesma actividade, com a professora a entrar em canon.</p> <p>Entoação da melodia em canon (a turma é dividida em dois grupos).</p> <p>Escrita da melodia mi menor.</p>

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
<b>Ler o canon n.º 3 de Cherubini</b>	<p>Leitura da primeira voz na clave de dó na quarta linha.</p> <p>Leitura da segunda voz na clave de dó na terceira linha.</p> <p>Entoação do mesmo em canon, troca dos grupos.</p>
<b>Improvisar sobre o baixo da “Scandinavian Shuffle” de Swe-Danes/Arr. Jens Johansen</b>	<p>Audição do baixo cantado pela professora enquanto estalam os dedos em contratempo.</p> <p>Repetição do baixo motivo a motivo por imitação da professora.</p> <p>Entoação do baixo do início ao fim.</p> <p>Entoação do baixo enquanto a professora canta a melodia.</p> <p>Entoação da melodia por imitação da professora.</p> <p>Entoação do baixo e da melodia ao mesmo tempo (a turma está dividida a meio).</p> <p>Entoação do baixo enquanto os alunos um a um improvisam sobre esse baixo.</p>
<b>Ler “Don quichotte a dulcinée” de Ravel com um elevado nível de afinação e precisão rítmica.</b>	<p>Percussão do ostinato</p>  <p>Fá- percutir com a mão esquerda Dó- percutir com a mão direita</p> <p>Dizem o ritmo da primeira página em “pam” enquanto percutem o ostinato.</p> <p>Entoação da escala menor natural a partir de fá</p> <p>Entoação do modo de mi a partir de fá.</p> <p>Leitura das primeiras duas páginas.</p> <p>Correcção de eventuais erros.</p> <p>Entoação das duas primeiras páginas.</p> <p>Entoação das duas primeiras páginas percutindo com a mão esquerda o ritmo da mão esquerda do piano e com a mão direita a mão direita do piano.</p> <p>Entoação do baixo do piano.</p>

### Recursos:

Ficha com o primeiro sistema dos Modus Novus p. 20 e com o canon de Cherubini


### Repertório e material de apoio:

- Modus novus p. 20;
- Canon tradicional judaico: “Thumbai”;
- Cherubini: Canon n.º3;
- Swe-Danes/Arr. Jens Johansen: “Scandinavian Shuffle”;
- Ravel: “Don quichotte a dulcinée”

## Anexo 2 – Plano de aula do 5º ano

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Helena Almeida	3.Abril.2014
<b>Professor Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Rui Fernandes	Escola Básica 2+3 Paula Vicente (alunos da Academia de Música de Lisboa)
<b>Professor Orientador:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	7
Prof. Francisco Cardoso	
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	<b>Duração da aula:</b>
5º ano do ensino articulado (1º grau)	90 min.

<b>Objectivos</b>	<b>Actividades / Estratégias</b>
<b>Os alunos deverão ser capazes de:</b>	
Cantar a canção “Escala, sinfonia de cor” com texto, acompanhamento do piano, com precisão rítmica e de afinação.	Entoação da canção com texto.
Cantar ordenações em si maior e si menor	Entoação das ordenações 121 232 343 454 (...) – entoação em modo maior e menor 12171 23212 (...) – entoação em modo maior e menor
Ouvir e identificar cadências perfeitas e perfeitas picardas.	Audição de exemplos de cadências perfeitas e perfeitas picardas. Identificação destas cadências.
Harmonizar a canção “O Kuti” com os acordes de tônica e dominante.	Entoação da canção “O Kuti” – revisão.  Audição dos dois acordes.  Indicação de quando querem que mude de acorde.

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
<b>Reprodução do “ritmo A” nº 2.</b>	Reprodução de motivos rítmicos em divisão binária por imitação da professora.  Leitura apontada das células rítmicas:    Leitura da primeira linha do ritmo nº 2 com a voz.  Leitura da segunda linha com a voz.  Leitura da segunda linha com a voz e marcando com a mão.  Leitura a duas partes.
<b>Cantar a melodia “Hashivenu” com texto e acompanhamento do piano.</b>	Audição da melodia entoada pela professora.  Repetição do texto por imitação da professora.  Repetição da melodia frase a frase com texto.  Entoação do início ao fim sem erros.
<b>Leitura entoada de “Une petite danse slovaque” com acompanhamento em dó maior.</b>	Repetição de padrões em números por imitação da professora.  Entoação de padrões com números de acordo com a indicação da professora.  Leitura apontada numa sílaba neutra.  Leitura da melodia.
	Entrega dos testes de avaliação.


### Repertório e material de apoio:

- Caplet: “Une petite danse slovaque”;
- Cármem: “Escala, sinfonia de cor”;
- Ritmos A nº 2;
- Melodia tradicional israelita: “Hashivenu”;
- Melodia tradicional australiana: “O Kutí”.

## Anexo 3 – Plano de aula do 6º ano

<b>Nome do mestrando:</b>	<b>Data:</b>
Helena Almeida	3. Abril.2014
<b>Professor Cooperante:</b>	<b>Local:</b>
Prof. Rui Fernandes	Escola Básica 2+3 Paula Vicente (alunos da Academia de Música de Lisboa)
<b>Professor Orientador:</b>	<b>Número de alunos:</b>
Prof. Cristina Brito da Cruz	8
Prof. Francisco Cardoso	
<b>Grau/ano dos alunos/turma:</b>	<b>Duração da aula:</b>
6º ano do ensino articulado (2º grau)	90 min.

Objectivos	Actividades / Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de:	
Cantar canção “Todo o mundo quer a vida que um gato tem” de Huddleston com texto, acompanhamento do piano, afinação e precisão rítmica.	Entoação da canção “Todo o mundo quer a vida que um gato tem”.
Cantar ordenações com nomes de notas em modo maior e menor,	Entoação das seguintes ordenações: 12321 23432 34543 (...) 12171 23212 34323 (...)
Ouvir e reconhecer cadências perfeitas e plagais.	Audição de cadências perfeitas e plagais tocadas pela professora ao piano.  Reconhecimento.
Cantar e reconhecer intervalos de 2ªM, 2ªm e 5ªP.	Entoação de intervalos de 2ªM (2ªM↑2ªM ↑2ªM ↑2ªM ↓2ªM ↓ 2ªM ↓)  Entoação de intervalos de 2ªm (2ªM↑2ªM ↑2ªM ↑2ªM ↓2ªM ↓ 2ªM ↓)  Entoação de intervalos de 5ªP (5ªP↑5ªP ↑5ªP ↑5ªP ↓5ªP ↓ 5ªP ↓)  Identificar intervalos de 2ª e de 5ª  Identificação de intervalos de 2ªM e 2ªm (tocados em padrões).

<b>Objectivos</b> Os alunos deverão ser capazes de:	<b>Actividades / Estratégias</b>
<b>Ler o ritmo B nº1 a duas partes: voz e marcação com a mão.</b>	Reprodução de motivos rítmicos em divisão ternária por imitação da professora.  Leitura apontada das células rítmicas:    Leitura da primeira linha do ritmo nº 2 com a voz.  Leitura da segunda linha com a voz.  Leitura da segunda linha com a voz e marcando com a mão.  Leitura a duas partes.
<b>Transpor a melodia de “En bateau” de Debussy .</b>	Repetição de padrões em números por imitação da professora.  Entoação de padrões com nomes de notas, associando-as com os números indicados pela professora.  Audição e memorização da melodia entoada pela professora.  Entoação da melodia numa sílaba neutra.  Reconhecimento dos números da melodia.  Transposição da melodia para ré e para dó.
<b>Ler “Chant lithuanien” de Chopin até ao compasso 14 com nome de notas e acompanhamento do piano.</b>	Entoação de padrões com números em Fá maior.  Leitura apontada no quadro.  Leitura com uma sílaba neutra.  Leitura com nome de notas.
	Entrega dos testes de avaliação.

**Repertório e material de apoio:**

- Huddleston: “Todo o mundo quer a vida que um gato tem”;
- Ritmo B;
- Debussy: “En bateau”;
- Chopin: “Chant lithuanien”.





## **Anexos – Investigação**



## Anexo 4 - Lista de termos técnicos (inglês – português)

Termo original	Tradução
<i>Absolute pitch</i>	Audição absoluta
<i>Accidentals</i>	Alterações
<i>Acquisition of absolute pitch</i>	Aquisição da audição absoluta
<i>Active absolute pitch</i>	Audição absoluta activa
<i>As to region</i>	Registo
<i>As to timbre</i>	Timbre
<i>Aural systems</i>	Sistemas auditivos
<i>Borderline</i>	(Audição absoluta) incerta
<i>Chromesthesia</i>	Cromestesia
<i>Chunks</i>	Blocos (de informação)
<i>Cipher or numeral notation</i>	Cifra ou notação numérica
<i>Concrete operations</i>	Operações concretas
<i>Contextual asymmetry</i>	Assimetria contextual
<i>Contextual distance</i>	Distância contextual
<i>Contextual identity</i>	Identidade contextual
<i>Critical period</i>	Período crítico
<i>Event hierarchy(ies)</i>	Hierarquia ocorrente
<i>Eye fixation</i>	Fixação ocular
<i>Field dependent individuals</i>	Pessoas com estilo cognitivo dependente do contexto
<i>Field independent individuals</i>	Pessoas com estilo cognitivo independente do contexto
<i>Fixed solmization</i>	Solmização fixa
<i>Fixed-do system</i>	Sistema de <i>dó</i> fixo
<i>French 'Chevé' notation</i>	Notação francesa de Chevé
<i>Galin-Paris-Chevé method</i>	Método Galin-Paris-Chevé

<b>Termo original</b>	<b>Tradução</b>
<i>Gestalt principles</i>	Princípios da <i>Gestalt</i>
<i>Gestalt theory</i>	Teoria da <i>Gestalt</i>
<i>Goodness (of fit)</i>	Adequabilidade
<i>Hand signs</i>	Fonomímica
<i>Inaccurate and variable</i>	Imprecisa e variável
<i>Infallible</i>	Infalível
<i>Inter-key distances</i>	Distância entre tonalidades
<i>Letter names</i>	Sistema de letras
<i>Long term memory</i>	Memória de longa duração
<i>Mechanical skill</i>	Competência motora
<i>Memory storage</i>	Armazenamento na memória
<i>Modified fixed 'do'</i>	<i>Dó</i> fixo modificado
<i>Movable do/Movable-doh/Moveable do</i>	<i>Dó</i> móvel
<i>Music cognition</i>	Cognição musical
<i>Music theorists</i>	Teóricos musicais
<i>Musical closure</i>	Conclusões de frases musicais
<i>Musical event</i>	Ocorrência (musical)
<i>Note</i>	Nota
<i>Numbers</i>	Números
<i>Passive absolute pitch</i>	Audição absoluta passiva
<i>Perceptual distance</i>	Distância perceptiva
<i>Pitch</i>	Altura sonora
<i>Pitch processing</i>	Processamento da altura sonora
<i>Preoperational thought</i>	Pensamento pré-operatório
<i>Principles of the Pestalozzian System of Music</i>	Princípios do sistema de música pestalozziano
<i>Probe-tone method/probe tone technique</i>	Teste tonal

<b>Termo original</b>	<b>Tradução</b>
<i>Pseudo-absolute pitch</i>	Pseudo audição absoluta
<i>Reading span</i>	Amplitude de leitura
<i>Rehearsed reading</i>	Leitura ensaiada
<i>Relative pitch</i>	Audição relativa
<i>Relative solmization/relative sol-fa</i>	Solmização relativa
<i>Residual AP [Absolute Pitch]</i>	Audição absoluta residual
<i>Schematic expectations</i>	Expectativas esquemáticas
<i>Silent reading</i>	Leitura silenciosa
<i>Skill</i>	Competência
<i>Solfege</i>	Solfejo
<i>Solmization</i>	Solmização
<i>Sound</i>	Som
<i>Stationary 'do' system</i>	Sistema de <i>dó</i> fixo
<i>Stroop interference</i>	Efeito <i>Stroop</i>
<i>Synaesthesia</i>	Sinestesia
<i>Systems for representing pitch</i>	Sistemas de representação da altura sonora
<i>Systems of notation</i>	Sistemas de notação
<i>Thinking multidimensionally</i>	Pensamento multidimensional
<i>Thinking unidimensionally</i>	Pensamento unidimensional
<i>Tonal hierarchy(ies)</i>	Hierarquia(s) tonal(is)
<i>Tone chroma/Pitch chroma</i>	Alturas fixas num contexto cromático
<i>Tone height/Pitch height</i>	Alturas subjectivas
<i>Tones</i>	Altura sonora
<i>Tonic sol-fa (system)</i>	(Sistema da) tónica sol-fa
<i>Two-component theory of pitch</i>	Teoria das duas componentes da altura sonora
<i>Veridical expectations</i>	Expectativas verídicas

<b>Termo original</b>	<b>Tradução</b>
<i>Vocalization systems</i>	Sistemas de vocalização
<i>With aural standard</i>	Referência auditiva
<i>With vocal standard</i>	Referência vocal

## Anexo 5 – Sistemas de nomes de notas

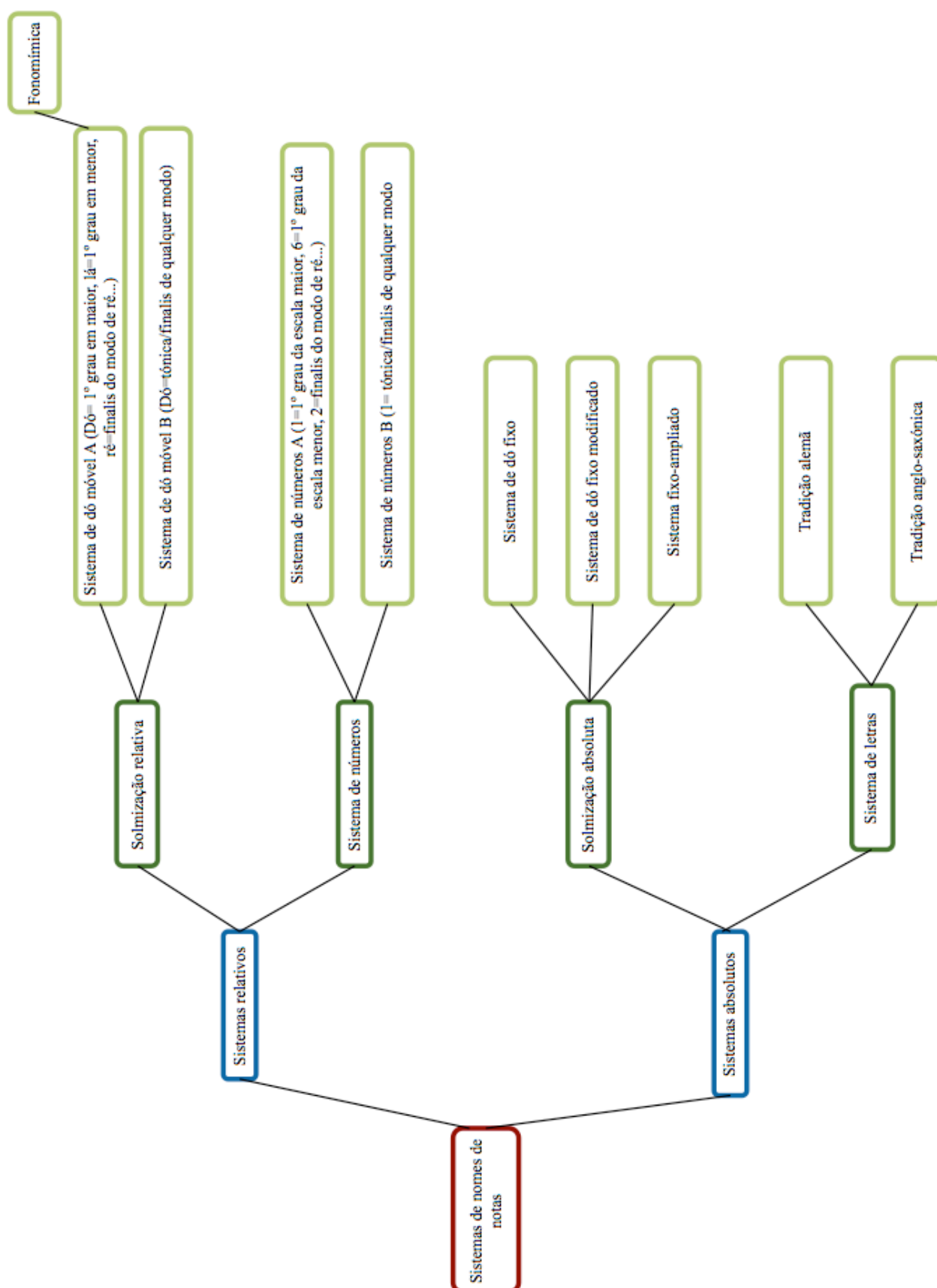


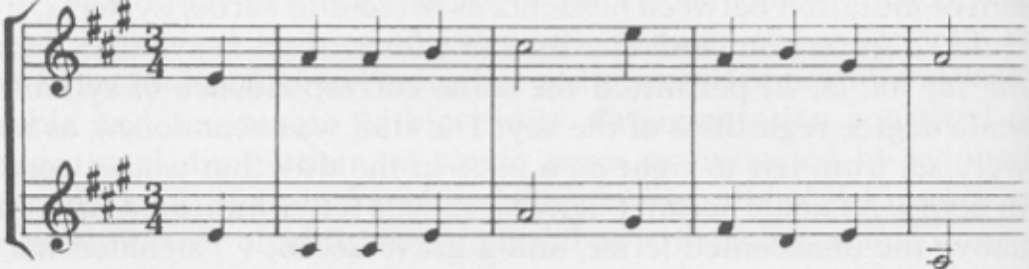
Diagrama 4 - Sistemas de nomes de notas

## Anexo 6 – Norwich sol-fa de Sarah Glover

149th PSALM. *Spirited and Dignified*

Column H. Foot . | . Metronome 88.  
Pendulum 18.

V | || S | D . D . R ( | M. — ) . S | D . R . T ( | D. — )  
V | || S | Ṃ . Ṃ . Ṣ ( | D. — ) . T | L . F̣ . Ṣ ( | Ḍ . — )



( Sarah Glover, *The Sol-fa Tune Book* , 1839, p. 18 )

Figura 7 – Norwich sol-fa de Sarah Glover<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Retirado de Campbell (Campbell, 1991, p. 52).



## Anexo 7 – Tónica sol-fa de John Curwen

**YE SPOTTED SNAKES.**

KEY A. *Andante.* M. 96. *R. J. S. S. cresc.*

<i>mf</i> d : t <sub>1</sub> d Unspotted s <sub>1</sub> : s <sub>1</sub> s <sub>1</sub> m : r d Unspotted d <sub>2</sub> : r <sub>1</sub> m <sub>1</sub>	h. t <sub>1</sub> : d   r : m. f snakes with dou- ble f <sub>1</sub> : s <sub>1</sub>   l <sub>1</sub> : s <sub>1</sub> d : d   d : t <sub>1</sub> snakes with dou- ble f <sub>1</sub> : m <sub>1</sub>   r <sub>1</sub> : s <sub>1</sub>	f : m   m : - m   m. r : d. t <sub>1</sub>   t <sub>1</sub> : l <sub>1</sub> tongue, Thor- ny hedge- hogs be not s <sub>1</sub> : -   s <sub>1</sub> : s <sub>1</sub>   s <sub>1</sub> : l <sub>1</sub> s <sub>1</sub> : f e <sub>1</sub> d : -   d : d   r : m   r : - d tongue, Thor- ny hedge- hogs be not d <sub>1</sub> : -   d : - d   t <sub>1</sub> : d   r : r <sub>1</sub>	s <sub>1</sub> :   : seen ; s <sub>1</sub> : p   : t <sub>1</sub> : s   - : f seen ; Newts and s <sub>1</sub> :   l <sub>1</sub> : - r
--	--	---	---

:   : p : d   - : ta <sub>1</sub> Newts and f : m   f : r blind worms, newts and t <sub>1</sub> : d   r : - s <sub>1</sub>	: r   - : d f Newts and ta <sub>1</sub> : l <sub>1</sub>   ta <sub>1</sub> : l <sub>1</sub> r blind worms, newts s : f   s : m l blind worms, newts and m <sub>1</sub> : f <sub>1</sub>   m <sub>1</sub> : l <sub>1</sub> r	f : m   s : s blind worms do no r : d   f : m t : d <sup>1</sup>   r <sup>1</sup> : d <sup>1</sup> blind worms do no s : l   t : d <sup>1</sup>	s : -   l : - l wrong ; Come not m : r   f : - d d <sup>1</sup> : t   d <sup>1</sup> : - d <sup>1</sup> wrong ; Come not s : -   f : - f
--	---	--	---

s . m : r . d   f : m near our fai - ry d : d   t <sub>1</sub> : d s : s   s : s near our fai - ry m : m   r : d	m : r queen, d : t <sub>1</sub> s : - queen, s <sub>1</sub> : -
---	--

Figura 8 – Tónica sol-fa de John Curwen<sup>44</sup>

<sup>44</sup> Exemplo apresentado no seu livro *The Standard Course in the Tonic Sol-fa Method of Teaching Music*. Retirado de Campbell (Campbell, 1991, p. 53).

## Anexo 8 – Sílabas de dó móvel

(#)		di		ri			fī		si		li		
<b>Nota</b>	<b>dó</b>		<b>ré</b>		<b>mi</b>	<b>fá</b>		<b>sol</b>		<b>lá</b>		<b>ti</b>	<b>dó</b>
(b)		rá		me	(fe)		se		le		te	(de)	

**Tabela 16 – DM utilizado nos EUA<sup>45</sup>**

(#)		di		ri		(mū)	fī		si		li		(tū)
<b>Nota</b>	<b>dó</b>		<b>ré</b>		<b>mi</b>	<b>fá</b>		<b>sol</b>		<b>lá</b>		<b>ti</b>	<b>dó</b>
(b)		rá		me			se		le		te		

**Tabela 17 – DM utilizado na Alemanha<sup>46</sup>**

(#)		di		ri			fī		si		teh		
<b>Nota</b>	<b>dó</b>		<b>ré</b>		<b>mi</b>	<b>fá</b>		<b>sol</b>		<b>lá</b>		<b>ti</b>	<b>dó</b>
(b)		di		ri			fī		si		teh		

**Tabela 18 – DM de acordo com Winnick<sup>47</sup>**

(#)		di		ri			fī		si		li		
<b>Nota</b>	<b>da</b>		<b>ra</b>		<b>mi</b>	<b>fa</b>		<b>sa</b>		<b>la</b>		<b>ti</b>	<b>da</b>
(b)		ro		mo			so		lo		to		

**Tabela 19 – DM de acordo com Bentley<sup>48</sup>**

<sup>45</sup> Adaptado de de Freire (Freire, 2008, p. 119) e Demorest (Demorest, 2001, p. 45). Demorest acrescenta a letra “h” a algumas sílabas: rah, meh, seh, leh, e teh.

<sup>46</sup> Adaptado de Freire (Freire, 2008, p. 119).

<sup>47</sup> Adaptado de Demorest (Demorest, 2001, p. 45).

<sup>48</sup> Adaptado de Demorest (Demorest, 2001, p. 45).

## Anexo 9 – Fonomímica

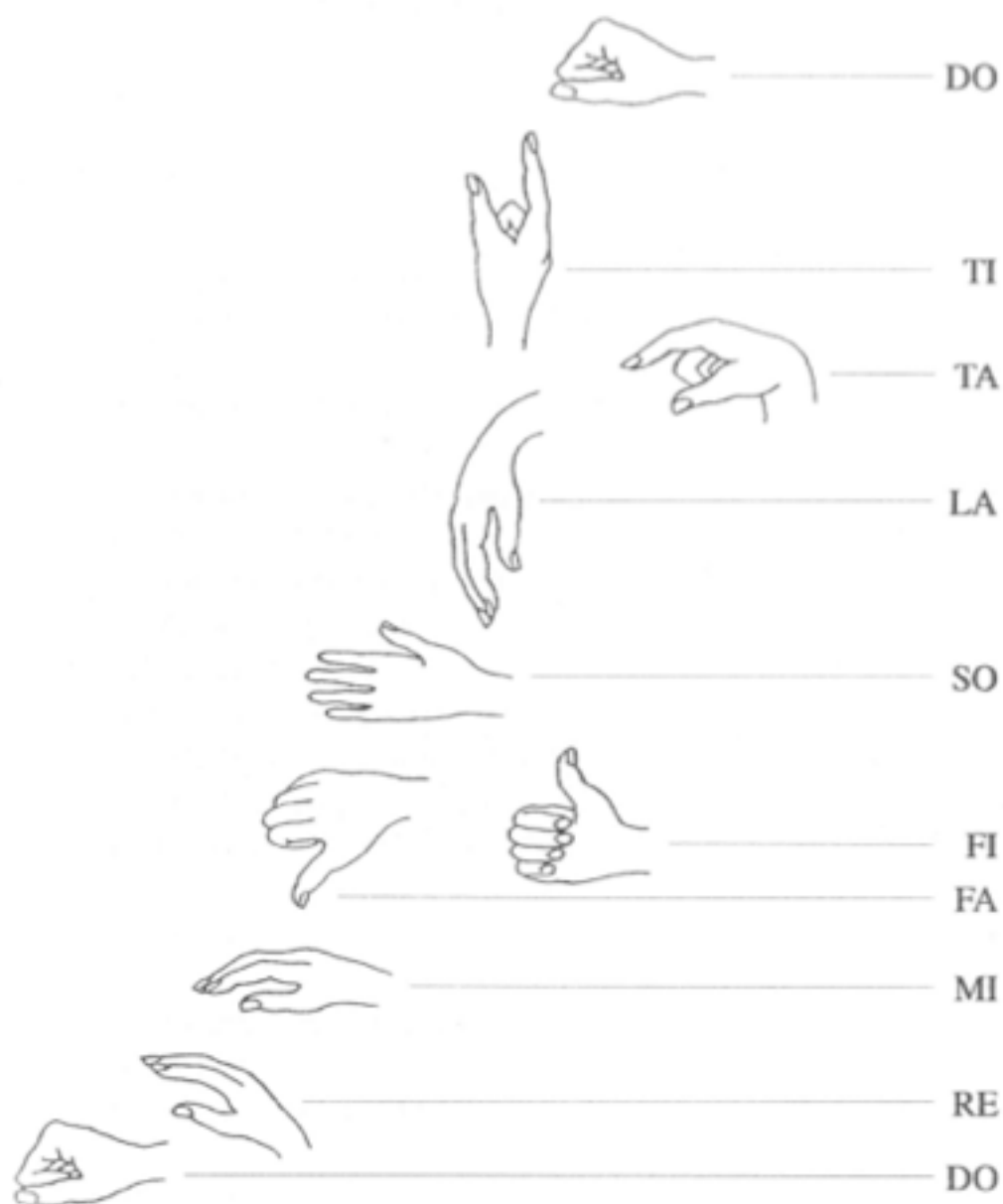


Figura 9 – Fonomímica<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Adaptado de Torres (Torres, 1998, p. 103)

## Anexo 10 – Esquema dos questionários

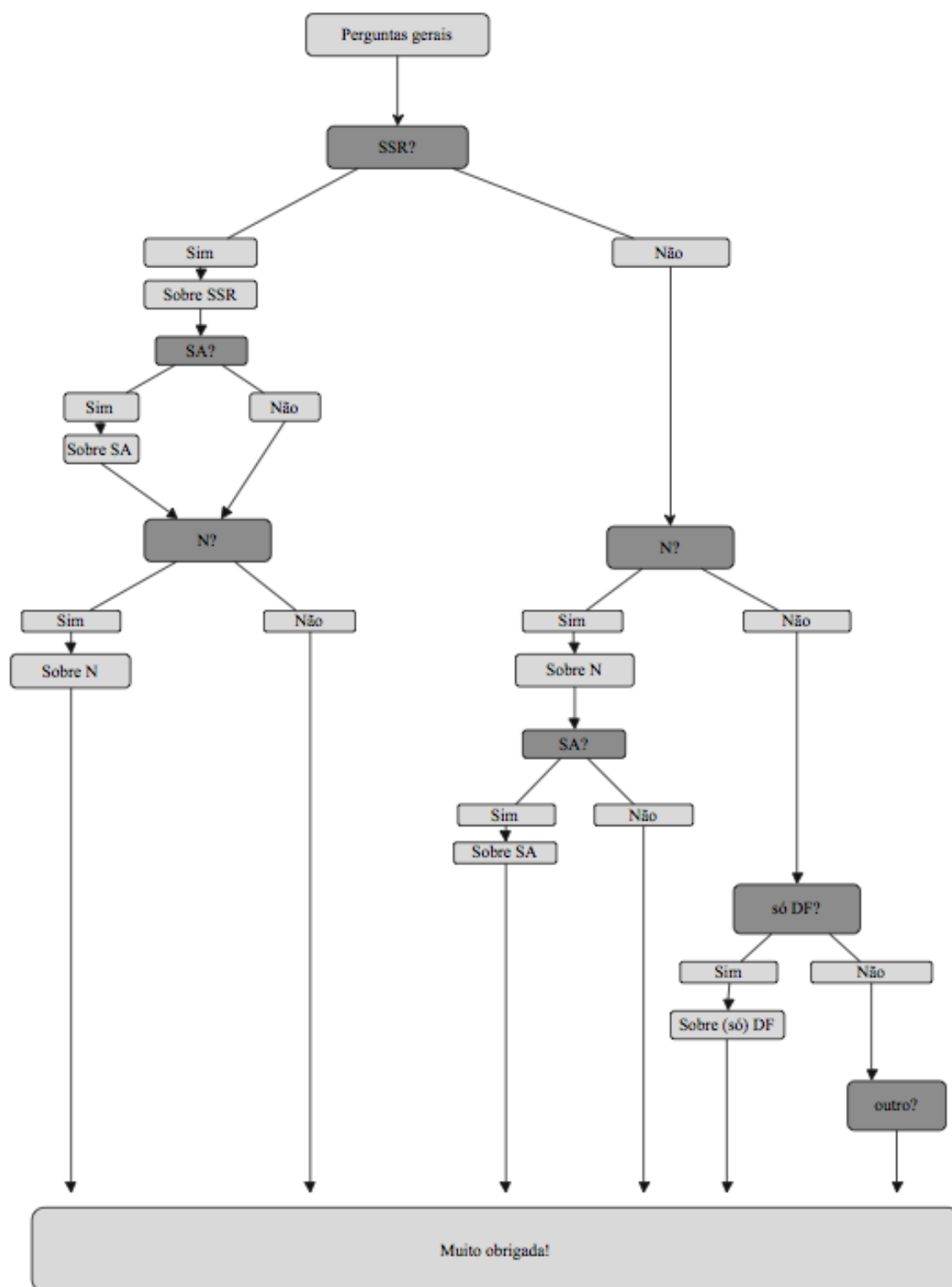


Diagrama 5 – Esquema dos questionários<sup>50</sup>

<sup>50</sup> No esquema: SSR – solmização relativa; N – números; SA – sistemas absolutos; só DF – só *dó* fixo

## Anexo 11 – Questionários

**Sistemas de nomes de notas II**  
Contextualização

1. Indique, por favor, em que zona do país lecciona maioritariamente. \*

☒ Norte

☐ Centro

☐ Sul

☐ Ilhas

2. Há quantos anos lecciona, aproximadamente? \*

☐ Menos de 1 ano

☐ Entre 1-5 anos

☒ Entre 5-10 anos

☐ Mais de 10 anos

3. Indique, por favor, a sua faixa etária \*

☐ 18-24 anos

☐ 25-34 anos

☐ 35-44 anos

☒ 45-54 anos

☐ Mais de 55 anos

Next

0%

**Encaminhados para a página:**

Página seguinte

## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de solmização relativa

4. Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa? \*

- ☒ Sim  
☐ Não

Back

Next

7%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Página seguinte
Não	143

## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de solmização relativa

### 5. Que sistema de solmização relativa utiliza? \*

- ☒ Dó móvel A (dó = 1º grau em Maior, lá = 1º grau em menor, ré = finalis do modo de ré...)
- ☐ Dó móvel B (dó = tônica/finalis de qualquer modo)
- ☐ Utilizo outro sistema de solmização relativa

### 6. Em que níveis já utilizou este sistema? \*

- ☐ Iniciações
- ☐ 1º - 2º graus
- ☒ 3º - 5º graus
- ☒ 6º - 8º graus
- ☐ Ensino Superior

### 7. Que razões o/a levaram a utilizar este sistema? \*

- ☒ Permite a associação directa entre uma sílaba e a função que um som tem na tonalidade
- ☐ Permite que os alunos cantem com uma afinação mais precisa
- ☒ Facilita o desenvolvimento da audição interior
- ☐ É o sistema que mais auxilia o aluno a ler partituras
- ☒ Facilita a transposição de melodias
- ☐ Permite uma memorização mais rápida de melodias
- ☒ Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica
- ☐ É o sistema que mais auxilia o aluno a preparar o repertório para a aula de instrumento
- ☒ Facilita a aprendizagem de intervalos
- ☐ Outras razões:

### 8. Com que objectivos pedagógicos/didácticos usa este sistema? \*

- ☒ Com objectivo de ajudar os alunos ao nível das relações melódicas
- ☐ Com objectivo de ajudar os alunos ao nível dos intervalos
- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível da análise harmónica
- ☐ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível da leitura musical
- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível da audição interior
- ☐ Outros objectivos:

### 9. Em que momentos da aprendizagem utiliza o sistema de solmização relativa? \*

- ☒ Antes da introdução à leitura
- ☒ Como preparação para a leitura na pauta
- ☒ No desenvolvimento de competências de leitura na pauta
- ☒ Em simultâneo com o sistema de nome de notas absoluto
- ☐ Em outros momentos da aprendizagem:

### 10. Considera que existem limitações na utilização deste sistema nas aulas de Iniciação/Formação Musical? \*

- ☐ Se sim quais?
- ☒ Não

Back

Next

20%

Encaminhados para a página:

Página seguinte

## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de solmização relativa

11. Utiliza este sistema em simultâneo com sistemas de nomes de notas absolutos? \*

- ☒ Sim  
☐ Não

Back

Next

27%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Continuação desta página
Não	Página seguinte

## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de solmização relativa e sistemas de leitura absoluta

12. Que sistema de nomes de notas absolutos utiliza? \*

- ☒ Sistema de dó fixo  
☐ Sistema de letras  
☐ Outro:

13. Em que momento da aprendizagem é que introduz os nomes de notas absolutos? \*

- ☒ Logo desde a primeira aula utilizando-os ao mesmo tempo que o dó móvel  
☐ Inicialmente utilizo só o dó móvel, mas depois introduzo o nome de notas absoluto sensorialmente  
☐ Quando o aluno começa a ler partituras  
☐ Após os alunos serem capazes de ler partituras em dó móvel  
☐ Num momento diferente:

Back

Next

33%

Encaminhados para a página:
Página seguinte



## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de números

14. Utiliza algum sistema de números nas suas aulas? \*

- ☒ Sim  
☐ Não

Back

Next

40%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Página seguinte
Não	151

## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de números

### 15. Que sistema de números utiliza? \*

- ☒ Sistema de números A (1 = 1º grau em Maior, 6 = 1º grau em modo menor, 2= finalis do modo de ré...)
- ☐ Sistema de números B (1= tónica/finalis de qualquer modo)
- ☐ Utilizo outro sistema de números

### 16. Em que níveis já utilizou este sistema? \*

- ☐ Iniciações
- ☐ 1º - 2º graus
- ☒ 3º - 5º graus
- ☒ 6º - 8º graus
- ☐ Ensino Superior

### 17. Que razões o/a levaram a utilizar este sistema? \*

- ☒ Permite a associação directa entre uma sílaba e a função que um som tem na tonalidade
- ☐ Permite que os alunos cantem com uma afinação mais precisa
- ☒ Facilita o desenvolvimento da audição interior
- ☐ É o sistema que mais auxilia o aluno a ler partituras musicais
- ☒ Facilita a transposição de melodias
- ☐ Permite uma memorização mais rápida de melodias
- ☒ Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica
- ☐ É o sistema que mais auxilia o aluno a preparar o repertório para a aula de instrumento
- ☒ Facilita a aprendizagem de intervalos
- ☐ Outras razões:

### 18. Com que objetivos pedagógicos/didáticos usa este sistema? \*

- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível das relações melódicas
- ☐ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível dos intervalos
- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível das funções harmónicas
- ☐ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível da leitura musical
- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível da audição interior
- ☐ Outros objectivos:

### 19. Em que momentos da aprendizagem é que utiliza o sistema de números? \*

- ☒ Antes da introdução à leitura
- ☒ Como preparação para a leitura na pauta
- ☒ No desenvolvimento de competências de leitura na pauta
- ☒ Em simultâneo com o sistema de nome de notas absoluto
- ☐ Em outros momentos da aprendizagem:

### 20. Considera que existem limitações na utilização deste sistema nas aulas de Iniciação/Formação Musical? \*

- ☐ Se sim, quais?
- ☒ Não

Back

Next

47%

Encaminhados para a página:

Página seguinte

Sistemas de nomes de notas II
Sistemas de números

5. Utiliza algum sistema de números nas suas aulas? \*

☒ Sim
☐ Não

Back

Next

22%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Página seguinte
Não	148

## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de números

### 6. Que sistema de números utiliza? \*

- ☒ Sistema de números A (1 = 1º grau da escala Maior, 6 = 1º grau da escala menor, 2= finalis do modo de ré...)
- ☐ Sistema de números B (1= tónica/finalis de qualquer modo)
- ☐ Utilizo outro sistema de números

### 7. Em que níveis já utilizou este sistema? \*

- ☐ Iniciações
- ☒ 1º - 2º graus
- ☐ 3º - 5º graus
- ☒ 6º - 8º graus
- ☐ Ensino Superior

### 8. Que razões o/a levaram a utilizar este sistema? \*

- ☒ Permite a associação directa entre uma sílaba e a função que um som tem na tonalidade
- ☐ Permite que os alunos cantem com uma afinação mais precisa
- ☒ Facilita o desenvolvimento da audição interior
- ☐ É o sistema que mais auxilia o aluno a ler partituras
- ☒ Facilita a transposição de melodias
- ☐ Permite uma memorização mais rápida de melodias
- ☒ Ajuda no desenvolvimento da audição harmónica
- ☐ É o sistema que mais auxilia o aluno a preparar o repertório para a aula de instrumento
- ☒ Facilita a aprendizagem de intervalos
- ☐ Outras razões:

### 9. Com que objetivos pedagógicos/didáticos usa este sistema? \*

- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível das relações melódicas
- ☐ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível dos intervalos
- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível das funções harmónicas
- ☐ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível da leitura musical
- ☒ Com o objectivo de ajudar os alunos ao nível da audição interior
- ☐ Outros objectivos:

### 10. Em que momentos da aprendizagem é que utiliza o sistema de números? \*

- ☒ Antes da introdução à leitura
- ☒ Como preparação para a leitura na pauta
- ☒ No desenvolvimento de competências de leitura na pauta
- ☒ Em simultâneo com o sistema de notas absoluto
- ☐ Em outros momentos da aprendizagem:

### 11. Considera que existem limitações na utilização deste sistema nas aulas de Iniciação/Formação Musical? \*

- ☐ Se sim, quais?
- ☒ Não

### 12. Utiliza este sistema em simultâneo com o nome de notas absoluto? \*

- ☐ Sim
- ☒ Não

Back

Next

33%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Página seguinte
Não	151

## Sistemas de nomes de notas II

Sistemas de solmização relativa e sistemas de leitura absoluta

12. Que sistema de nomes de notas absolutos utiliza? \*

☒ Sistema de dó fixo

☐ Sistema de letras

☐ Outro:

13. Em que momento da aprendizagem é que introduz os nomes de notas absolutos? \*

☒ Logo desde a primeira aula utilizando-os ao mesmo tempo que o dó móvel

☐ Inicialmente utilizo só o dó móvel, mas depois introduzo o nome de notas absoluto sensorialmente

☐ Quando o aluno começa a ler partituras

☐ Após os alunos serem capazes de ler partituras em dó móvel

☐ Num momento diferente:

Back

Next

33%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Página seguinte

Sistemas de nomes de notas II

Sistema de dó fixo

6. Utiliza apenas o sistema de dó fixo? \*

Sim

Não

Back

Next

43%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Página seguinte
Não	150

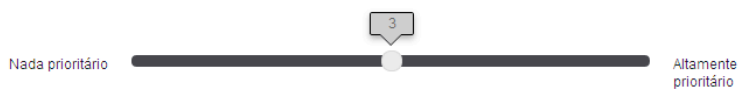
## Sistemas de nomes de notas II

Sistema de dó fixo

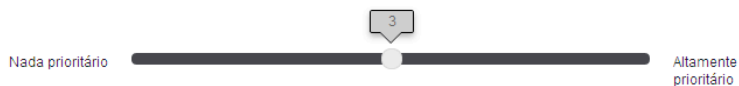
7. Indique, por favor, que razões o levam a usar apenas o sistema de dó fixo? \*

- ☒ Não encontro vantagens na utilização de sistemas relativos
- ☒ É a melhor forma de preparar os alunos para a leitura musical
- ☒ É o sistema mais utilizado no ensino musical em Portugal
- ☒ Não conheço bem outros sistemas
- ☒ Foi o sistema com que fui ensinado
- ☐ Outras razões:

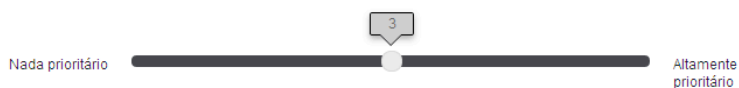
8. Indique quão prioritário é para si o desenvolvimento do ouvido absoluto? \*



9. Indique, por favor, quão prioritário é para si desenvolver o ouvido relativo? \*



10. Indique, por favor, quão prioritário é para si incentivar os alunos a pensarem em intervalos? \*



11. Que desafios encontra usualmente no processo de aquisição de competências de leitura? \*

Texto texto texto

Back

Next

57%

Encaminhados para a página:

151

## Sistemas de nomes de notas II

Outros sistemas

7. Utiliza outro sistema não mencionado neste questionário? \*

- ☒ Sim  
☐ Não

Back

Next

71%

Resposta	Encaminhados para a página:
Sim	Continuação desta página
Não	Página seguinte

## Sistemas de nomes de notas II

Outros sistemas

8. Descreva, por favor, como é que funciona esse sistema? \*

Texto texto texto

Back

Submit

86%

Encaminhados para a página:
Página seguinte



## Sistemas de nomes de notas II

Muito obrigada!

Agradeço imenso a sua colaboração!

100%

## Anexo 12 – Questionários parciais

*	**	Última pergunta à qual respondeu	Resposta.
1	5	“Utiliza algum sistema de números nas suas aulas?”	Sim.
4	5	“Utiliza algum sistema de números nas suas aulas?”	Sim.
6		Não respondeu a qualquer pergunta	-
8	5	“Utiliza algum sistema de números nas suas aulas?”	Sim.
10		Não respondeu a qualquer pergunta	-
11	5	“Utiliza algum sistema de números nas suas aulas?”	Sim.
17	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Sim.
20	8	“Utiliza outro sistema não mencionado neste questionário?”	Sim.
23	3	“Indique, por favor, a sua faixa etária.”	45-54 anos.
24	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Não.
28	6	“Utiliza apenas o sistema de dó fixo?”	Sim.
31		Não respondeu a qualquer pergunta	-
36	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Sim.
38	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Sim.
39	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Sim.
50	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Sim.
52	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Sim.
53	3	“Indique, por favor, a sua faixa etária.”	18-24 anos.
63		Não respondeu a qualquer pergunta	-
71	4	“Relativamente às suas aulas de Iniciação/Formação Musical, indique por favor se utiliza algum sistema de solmização relativa?”	Não.
74	5	“Utiliza algum sistema de números nas suas aulas?”	Não.
77	5	“Utiliza algum sistema de números nas suas aulas?”	Sim.
78		Não respondeu a qualquer pergunta	-
82	3	“Indique, por favor, a sua faixa etária.”	Mais de 55 anos.

**Tabela 20 – Questionários parciais<sup>51</sup>**

<sup>51</sup> Na tabela: \* – número do questionário; \*\* – número da pergunta

## **Anexo 13 – Entrevista**

Esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização de Formação Musical. Requer-se aos participantes autorização para incluir excertos das entrevistas no Relatório de Estágio, trabalho final do mestrado, defendido em provas públicas. Agradece-se a colaboração prestada, que se considera fundamental para atingir os objectivos a que me proponho.

- Quando começou a dar aulas de Iniciação/Formação Musical?
- Que sistema(s) de nome de notas utiliza nas suas aulas?
- Como ensina esse(s) sistema(s)?
- Que preparação faz para a introdução da leitura?
- Como é que os alunos têm respondido à utilização desse(s) sistema(s)?

Agradeço imenso a sua colaboração.

## **Anexo 14 – Transcrição das entrevistas**

### **Participante 1**

E: Boa tarde professor. Esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização em Formação Musical. Requer-se aos participantes autorização para incluir excertos das entrevistas no Relatório de Estágio, trabalho final do Mestrado defendido em provas públicas. Desde já agradeço a sua colaboração. Professor, mais ou menos desde quando dá aulas?

P1: Claro que dou autorização para aquilo que precisares. Eu comecei a dar aulas em escolas oficiais em 1977 na [Escola X] (...). Nessa altura eu acumulava as funções de professor de Formação Musical com a de professor de piano. Quando comecei não tinha o curso de Formação Musical, ainda não existia. (...). Eu só fiz o 4º ano de licenciatura porque me deram equivalência para prosseguimento de estudos, tendo eu o curso de piano. Permaneci até hoje como professor de Formação Musical, deixei de dar piano em 2000 (...). Fiz a minha licenciatura em Formação Musical em 2000-2001 (...).

E: Já deu aulas de Iniciação Musical?

P1: A resposta é não, embora na realidade dei duas ou três (...). Não é de maneira nenhuma aquilo que gosto de fazer (...).

E: Que sistemas de leitura costuma utilizar nas suas aulas?

P1: (...) Eu já fui mais adepto daquela história do primeiro aprender a falar e depois aprender a escrever. (...) Como só dou o básico [a partir do 1º grau], e a maioria dos nossos básicos já vêm da Iniciação, portanto já fizeram todo aquele trabalho sensorial, todo aquele trabalho que leva a intuição até às últimas consequências, eu já não me preocupo tanto com isso. Eu entendo o 1º grau como sendo rigorosamente a iniciação à escrita. Não quer dizer que ela não possa ser feita antes. Pode perfeitamente ser feita antes e deve. Até porque os meninos que entram com seis anos de idade entram logo no instrumento e precisam de fazer alguma coisa. Essa [ideia] de nós nunca podermos dar leitura para mim não passa de uma fantasia. Tem que se dar coisas muito elementares obviamente, mas eles já têm de ler, porque senão [isso] depois colide com a metodologia dos professores de instrumento. Os professores de instrumento não sabem

estar uma semana ou duas a trabalhar a questão sensorial. Para eles é logo [pegar no] instrumento e ler. Portanto nós temos que corresponder a essa ideia. Como é que eu começo? Entendo eu que numa fase prévia à leitura é desejável já ter algum automatismo do nome das notas, por isso, uso e abuso das ordenações em todas as tonalidades com os nomes das notas. Portanto, aqui estou a treinar o ouvido absoluto. Eventualmente na leitura posso fazer dó móvel, mas fazer dó móvel equivale a usar as claves todas logo de início, (...) e de facto eu faço dó móvel durante muito pouco tempo, duas/três aulas e depois abandono.

E: O que quer dizer exactamente com dó móvel?

P1: Leitura relativa.

E: Mas associa sempre o *dó* à frequência da nota *dó*?

P1: Não forçosamente. Até porque quando [os alunos] são muito jovens, como sabe, têm um âmbito muito curto de voz, portanto há tonalidades que lhes estão vedadas, como, por exemplo, *fá* maior e *mi* maior. Só nos restringimos às tonalidades de *sol*, *lá*, *si*, *dó* e depois já começa a ser demasiado agudo, ou demasiado grave. Depois, na quarta ou quinta aula eu [introduzo] logo a clave de *sol* e de *fá* e relaciono as duas. Só no final do 2º grau é que começo a introduzir a clave de *dó* na terceira [linha]. Isso tem a ver com as necessidades instrumentais que eles têm. A clave de *dó* na terceira [linha é importante] para a viola. Não quer dizer que eles não precisem da clave de *dó* na terceira [linha] logo no início do 1º ano se estudam viola. Eu é que acho um bocadinho demais sobrecarregá-los com outras claves logo de início. Portanto, cada instrumento fica encarregue disso. Eu acho que os professores de Formação Musical e os professores de instrumento não trabalham divergentemente – eles trabalham para o mesmo. O objectivo deles é o mesmo, embora eles às vezes não percebam isso, mas eu tenho essa visão do trabalho.

E: Referiu que nas suas aulas utiliza o sistema de dó móvel e de dó fixo: dó móvel só numa fase inicial e depois o dó fixo. Qual é a razão pela qual escolheu utilizar estes sistemas?

P1: Talvez não haja propriamente uma razão bem determinada. Na realidade eu consigo da maneira como trabalho absolutizar trinta por cento dos alunos de uma turma, por

causa de abandonar o dó móvel e de trabalhar a audição absoluta e leitura com os nomes das notas em qualquer tonalidade. Na realidade eu continuo a achar que o ouvido absoluto é uma mais valia. Não quer dizer que um excelente ouvido relativo não seja equivalente, claro que é. Mas se um aluno pode ter esta memória absoluta dos sons acho que há que explorá-la.

E: E como trabalha com os alunos que não desenvolvem essa memória absoluta dos sons?

P1: O ouvido absoluto não é mais que uma memória. Portanto eles podem não ter memória das nove da manhã até as nove da manhã do dia seguinte, mas se eles estão numa aula durante duas horas eles têm o ouvido absoluto. Porque se se começa a cantar logo de início eles têm obrigação de memorizar o dó, ou outra nota qualquer, e depois estabelecer as relações.

E: Isso quer dizer que todos os seus alunos têm de alguma forma essa memória?

P1: Não. Trinta por cento têm ouvido absoluto, absoluto, absoluto. Quem diz trinta pode dizer vinte e cinco ou trinta e cinco. Tenho uma percentagem muito grande de ouvidos absolutos de facto e digamos que não é um objectivo mas é uma coisa que não me choca nada desenvolver, acho que é uma mais valia para nós. Os outros fazem o trabalho do ouvido absoluto e meia hora após a aula acabar já se esqueceram. Tudo bem. Depois há outros que não têm ouvido absoluto, nem relativo.

E: E de que forma trabalha com esses alunos? Tentando desenvolver o ouvido absoluto?

P1: Não. O Objectivo não é o ouvido absoluto. Eu tenho uma visão um bocadinho particular do que é desenvolver o ouvido na aula de Formação Musical. (...) Já ouviste com certeza grandes instrumentistas no teu instrumento. (...) Seguramente quando (...) [os ouves] aquilo que tu podes dizer é que têm um ouvido fantástico. E esse ouvido não é o professor de Formação Musical que o desenvolve, porque aquilo que é um bom ouvido para um professor de Formação Musical não é definitivamente um bom ouvido para um professor de instrumento (...). Qualquer professor de Formação Musical deveria pensar em estratégias e metodologias para aproximar o ouvido que deveria desenvolver para o instrumentista. Não é muito importante fazer ditados a cinco, ou seis vozes, teres vinte valores sempre nos testes de Formação Musical, mas depois quando abres um

piano ou tocas no violino [produzes] um som que não se pode [ouvir]. E quando estou a falar de som, estou a falar de uma pessoa saber ouvir-se, não estou a falar de questões primárias como a afinação. (...) Isso é que é o grande desafio do professor de Formação Musical. É desenvolver o ouvido numa perspectiva do instrumentista. (...) Como? Há um tipo de audição que eu acho que tem que estar sempre presente numa aula de Formação Musical (...) que é a questão da audição interior. Eu entendo neste momento que um professor de Formação Musical só se deve preocupar com duas coisas: uma é ensinar a ler o ritmo, a outra é ensinar a ouvir. O ritmo porque realmente põe muitas vezes muitos problemas muito complexos que eles não têm autonomia, às vezes nem mesmo nos graus mais avançados para resolver. [Há] algumas células rítmicas em determinados contextos que ainda hoje não sou capaz de ler (...). Na audição aquilo que me interessa mais é sempre associar tudo à audição interior (...). Não existe audição interior se não existe memória e se não existe concentração. Uma das coisas que eu insisto na aula de Formação Musical com os meus alunos é: toquem de cor (...). Portanto não há audição interior sem memória e sem concentração. Aliás, eu costumo dizer que a audição interior é a concentração na música em coisas muito elementares. Por exemplo, dás uma leitura rítmica [de] oito compassos [e fazes] cinco paragens, duas hesitações. Isto é ler ritmo? O que falha? A concentração. (...)

E: (...) Como é que os alunos têm reagido à utilização do sistema de dó fixo?

P1: Se é um sistema que venho aperfeiçoando ao longo dos anos é porque estou contente com o caminho que trilhei. Eu sou capaz de me surpreender todos os dias. Tenho, por exemplo, uma aluna que é uma óptima instrumentista. Ouve-la a tocar e não sai nada. Ela não tem ideia[s] a nível musical mas tudo funciona bem em termos motores. [Mas] agora ao fim de [ser minha aluna durante] dois anos, [em que] não conseguia ouvir nada – eu tocava *dó, ré, mi, fá, sol* e ela escrevia *dó, ré, mi, ré, dó*, e estamos a falar de uma miúda que chegou agora ao 8º grau – ela começa a ouvir, e eu fico espantado.(...) Às vezes começo a improvisar e pergunto: “em que tonalidade estou a improvisar?” E ela: “*Ré maior*”. Como é que uma miúda que durante dois anos não respondia a nada, não escrevia nada, não ouvia nada, e de repente começa a ouvir? Isto é um sinal muito positivo. Isto acontece mil vezes. De facto a questão da audição interior e da concentração é uma das chaves e é um dos caminhos.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

## Participante 2

E: Boa tarde. Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização em Formação Musical. Desde já peço a sua autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio e queria agradecer a sua colaboração.

P2: Não há problema nenhum. O prazer é meu.

E: Em primeiro lugar, aproximadamente quando começou a dar aulas?

P2: Comecei a dar aulas no 5º e no 6º ano em 1975, portanto ainda não tinha acabado o curso. Comecei a dar aulas de Formação Musical em 1975 no ensino genérico.

E: E no Ensino Especializado?

P2: No Ensino Especializado terminei o curso de piano e aí comecei a dar aulas no Conservatório onde terminei o curso (...) em 1983.

E: E que sistemas de leitura utilizava nas suas aulas?

P2: Antes de ir para a Hungria utilizava o sistema tradicional. Já nem me lembro muito bem [como ensinava] porque eu alterei totalmente a [minha abordagem na] introdução à leitura. Seria aquele curso normal, ensinar as notas todas logo no princípio, portanto não tinha assim nenhum método específico. Ensinava a educação musical conforme me ensinaram a mim, [utilizando] aquele conceito tradicional.

E: Mais ou menos quanto tempo ensinou dessa forma?

P2: Eu fui para a Hungria em 1986-87 (...) e foi nessa altura que alterei completamente a minha forma de ensinar.

E: Como é essa forma de ensinar?

P2: Portanto, em vez de estar a ensinar as escalas, etc. comecei a ensinar pelo método húngaro: poucas notas de cada vez, [quando os alunos soubessem] duas ou três notas [ensinava] logo colcheias e semínimas, tempo e divisão de tempo (...). Entrei sempre pelo método pentatónico por causa da afinação, e pronto, segui o método pentatónico,



mas não demorava muito tempo [nesse] método. Nós no Conservatório tínhamos Iniciação Musical desde o primeiro ano de escolaridade. Eu entrava logo pela leitura por relatividade, e a leitura por absoluto. No primeiro ciclo insistia bastante na leitura por relatividade, porque eles tinham o curso de instrumento, e portanto, faziam a leitura por absoluto no instrumento.

E: A que se refere quando fala em leitura por relatividade?

P2: A leitura por relatividade é aquela que a metodologia Kodály faz em leitura relativamente ao modelo maior, menor ou modal. Como é que eu ensinava leitura por relatividade? Introduzia sempre a tónica que se chamava *dó*. Ia à armação de clave buscar a escala maior e essa tónica seria o *dó*. Se a música entrava no sexto grau seria menor, se entrava no segundo seria dórico, se entrava no terceiro grau, seria frígio e a partir de *dó* maior passava para os outros modos.

E: E porque decidiu então utilizar esse sistema? Refere-se ao sistema de *dó* móvel, certo?

P2: Sim. [Decidi utilizar] o *dó* móvel porque é muito mais fácil a nível da entoação para os miúdos, a identificar, a escrever os sons. Eles entravam na leitura e na escrita com muita mais facilidade de entoação do que no SA que aprendi, sem ter a noção da relação dos sons.

E: E de que forma ensina esse sistema?

P2: Ensino sempre o *dó* móvel mesmo em alunos crescidos. Tentava que eles [encontrassem] auditivamente a tónica nos ditados e através da tónica cantassem a melodia toda como se fosse em *dó* maior. E depois dava-lhes a tonalidade em que eles escreviam. Quando os alunos vinham comigo de outros anos era fácil. Quando não vinham eles rejeitavam um pouco essa forma, mas ao fim de algum tempo percebiam que esse sistema de leitura e audição tinha vantagens, e alguns continuavam a usar, outros não. Nos cursos do secundário não exigia que eles lessem por relatividade. Portanto, quem quisesse lia por relatividade, quem quisesse lia por absoluto (...).

E: Que actividades costuma fazer com os seus alunos?

P2: Para eles treinarem melhor a leitura e a identificação auditiva, na Iniciação Musical dava-lhes muitas canções, obrigava-os a memorizar as canções. As canções eram decoradas em dó móvel, sempre em *dó* ou em *lá*, conforme a tonalidade, e ao escreverem escreviam em absoluto. Memorizar canções era o que mais os desenvolvia a nível de leitura e de escrita.

E: E referiu que eles escreviam num sistema absoluto. A que sistema se refere?

P2: Portanto, eu não usava o ABCD, [fazia] a leitura absoluta na mesma em *dó, ré, mi*. Portanto, imaginemos que estava a cantar em *fá* maior, eles cantavam o acorde *dó, mi, sol* e ao escrever eles escreviam em *fá, lá, dó*. Portanto, se iniciássemos a cantar em dó móvel e em dó fixo eu dizia: “Vamos ler as notas que se tocam. Vamos escrever conforme se toca”, e assim [eles] sabiam que era com o dó fixo. Memorizavam por relatividade e escreviam na tonalidade que lhes dizia.

E: Qual foi a razão que a levou a utilizar dó fixo em vez das letras?

P2: Porque em Portugal ninguém usa letras, e no Conservatório muito menos, e portanto, ensinava-lhes como se dizia em letras. Às vezes dizia o *dó* é igual a F, ou o *dó* é igual a G, o *dó* é igual a C, para não haver confusões, mas eles não usavam a leitura em letras. Ensinava, mas não obrigava a ler em letras. Eles liam em letras, mas fazíamos isso quase por brincadeira.

E: Que preparação é que costumava fazer para a introdução à leitura?

P2: A preparação era auditiva. Muita entoação, mutas frases por imitação com o nome de notas. Portanto, eu canto muito frases para eles imitarem com as mãos, depois canto [a mesma frase] com o nome de notas por relatividade, às vezes em dó fixo. Portanto, aí estou a trabalhar a memória, estou a trabalhar a entoação. Os alunos cantavam em dó móvel e agora escreviam na tonalidade *fá* maior, *sol* maior. Eu trabalhava a entoação muito à base de imitar frases musicais em *lá, lá, lá*, nome de notas, em dó fixo, memorizar frases.

E: Os seus alunos costumavam ler em dó fixo, ou só em leitura por relatividade?

P2: Em leitura por relatividade e em dó fixo. Usava mais a leitura por relatividade na entoação e o dó fixo na escrita, mas também liam em dó fixo. Eu nunca me preocupei

muito em eles entoarem em dó fixo porque eles no instrumento tocavam sempre as notas em leitura absoluta, portanto nunca me preocupei muito com isso. Por outro lado, se eles estão a ler por relatividade eles estão a associar o grau que a nota ocupa na tonalidade. Eu tinha a certeza que eles sabiam a nota, porque eles tinham que ir buscar o grau da tonalidade para saber por relatividade a que nota correspondia. (...) Eles memorizavam em dó móvel e depois liam em dó fixo, em dó móvel, das duas maneiras.

E: E em que altura é que eles começavam a ler em dó fixo?

P2: (...) Eu fazia o 1º e 2º ano em dó móvel, e no terceiro ano de escolaridade entrava em dó fixo quando introduzia as armações de clave, as alterações das notas, sustenidos e bemóis, porque eles no instrumento tinham a necessidade de saber o significado da armação de clave.

E: Como é que os alunos respondiam à utilização desses dois sistemas?

P2: Na primária muito bem. Portanto eles não conheciam outro tipo de leitura e entravam logo ali. E eles gostavam muito e até praticavam isso no instrumento. Tinha vários alunos cujo professor de instrumento dizia: “Ele toca em qualquer tonalidade”. Portanto, como eram sempre melodias fáceis no instrumento eles depois aplicavam isso, com um sustenido, um bemol... Os bons alunos tinham prazer em tocar em dó fixo nas tonalidades que conheciam, mas memorizavam em dó móvel. Portanto, isto no primeiro ciclo. No 5º e no 6º ano se [os alunos já tinham sido meus] era fácil lerem da mesma forma, se eram alunos que não tinham sido meus ensinava-lhes o método e propunha em algumas aulas fazermos isso. Não os obrigava a ler em dó móvel. Ensinava os alunos que tinham dificuldade de entoação a ler em dó móvel, até porque na análise da tonalidade eles tinham que saber qual era a tónica por isso punha-os a ler em dó móvel para encontrarem a tónica, acordes perfeitos, acordes da dominante, acordes de sétima e fazia os ditados auditivos sempre em dó móvel. Por exemplo, no Barroco em vez de estar sempre a repetir tónica, subdominante e dominante, [cantavam] *dó, fá, sol* (...). Portanto, nos crescidos ensinava-os a ler por relatividade, mas a sua utilização era voluntária.

E: Como é que eles lidavam com a utilização simultânea desses dois sistemas?

P2: Os bons alunos achavam interessante, os alunos médios mais ou menos, [para] os fracos era difícil, porque como isso obriga a uma análise prévia, então alguns alunos preferiam ler logo directamente sem estarem a fazer essa análise prévia.

E: Eles costumavam confundir a nota *dó* com significado relativo e significado absoluto?

P2: Não. Se eu cantasse a nota eles perguntavam: “mas é o *dó* fixo ou o *dó* relativo?”. Mas essa confusão nunca faziam auditivamente. Verbalmente podiam às vezes enganar-se em alguma nota mas era só a nível verbal, na entoação não se enganavam. Às vezes entoavam a nota correcta e diziam a nota do *dó* fixo ou *dó* móvel, aí podiam trocar uma nota ou outra, mas apanhavam bem os acordes. Na Formação Musical interessa que eles entoeem bem e identifiquem bem, portanto, não me preocupava muito com o *dó* fixo.

E: Como é que eles lidavam com a utilização do *ti* e do *si*?

P2: Eu dava o *si* e o *ti* logo do princípio, porque na leitura por relatividade eu não deixava dizer *si*, mas *ti*. E ele diziam sempre: “O meu professor de música diz que é *si* que não é *ti*”. E quando eles vinham com essa questão eu explicava (...) que o *ti* é sempre a sensível. O *ti* não é o *si*, é uma nota qualquer que vai ser uma sensível para a nota seguinte. Vai fazer sempre meio tom, só aí é que se pode chamar *ti*. E um *si* pode ocupar um outro lugar da escala. Já não se pode chamar *ti* porque o *ti* é um lugar de sensível.

E: E à sensível das tonalidades menores eles chamavam *si*?

P2: Sim. Por isso é que eu não deixava chamar *si* à outra. Portanto, eu dizia esta vai ser *ti* em instrumento chamam *si*. Quando eram alunos mais crescidos eu explicava a razão. *Si* é uma alteração do quinto grau ou do sétimo e o *ti* é o sétimo grau da maior. Havia essa confusão porque os professores de instrumento obrigavam-nos a dizer *si* e não *ti*. Mas eu acho que nunca dá confusão se os alunos perceberem que na leitura por relatividade a nota tem um nome conforme o grau e a função que assume nessa

tonalidade. (...) E aí eles nunca mais pensam que um *dó* é um *dó*. O *dó* é um primeiro grau de uma maior, não é uma nota certa.

E: Como é que os alunos com ouvido absoluto lidavam com a utilização desses dois sistemas?

P2: Preferiam ler logo em absoluto, porque não têm dificuldade em entoação. É como eu digo, quando é em graus adiantados eu explicava-lhes como funciona, como se lê. Encontrei alunos pequeninos na Iniciação que tinham ouvido absoluto. Eu estava a tocar no piano e eles diziam: “Ai não está a tocar o *dó*, está a tocar o *ré*”. Quando chegava ao terceiro ano explicava a leitura por relatividade. No princípio dizia “vamos fazer de conta que esta nota se chama *dó*”. O fazer de conta andava para aí dois anos. E depois introduzia o *dó* móvel nas pautas, em quadrados que eles tinham em papel e andavam com *dó* na linha, *dó* no espaço. (...) Eu fiz com papel, fita adesiva e uns botões.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

### **Participante 3**

E: Bom dia professor.

P3: Bom dia.

E: Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, e portanto gostaria de pedir autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio. Desde já agradeço a sua colaboração. Professor, aproximadamente há quanto tempo dá aulas?

P3: Há cerca de oito anos. Desde 2005 quando terminei o curso.

E: Que níveis já leccionou?

P3: Portanto numa primeira fase dei sobretudo muitas aulas de Iniciação Musical quando entrei para o Conservatório e alguns graus de Formação Musical, 1º e 2º graus. Recordo-me que nesses primeiros anos dei também um 5º e um 8º, noutra escola (...). Depois quando entrei aqui na [Escola Y], comecei a dar também Educação Auditiva noutros cursos que tinham também uma componente de Iniciação, em que era suposto em menos anos conseguir avançar mais matéria do que nos graus normais do Conservatório.

E: Que sistemas de leitura ou sistemas de nomes de notas utiliza nas suas aulas?

P3: Tenho vindo a utilizar cada vez mais o sistema dos números. Cheguei também a fazer alguma solmização [relativa] com os alunos de Iniciação mas não fazíamos leitura...era sempre leitura com gestos, não por partitura. Portanto, não sei se se pode considerar solmização porque nunca fizemos modulações. Mas algo que sempre me preocupou foi que houvesse uma memória relativa do som de cada um dos graus em função de uma determinada tónica. A leitura por intervalos é outro sistema, mas nunca a utilizei no início. Normalmente deixo para mais tarde. Ou seja, lembro-me de fazer coisas na Iniciação Musical no nível 3 e 4 quando vinha com eles desde o 1º e 2º, de fazer entoação de intervalos mas sem eles terem consciência propriamente das distâncias.

E: Portanto disse-me que tem utilizado cada vez mais o sistema de números. Qual é a razão pela qual utiliza o sistema de números e pela qual utilizou o sistema de solmização relativa?

P3: Eu creio que a nossa música mesmo historicamente tem uma tradição tonal e mesmo antes de ter aparecido o modo maior e menor, [por exemplo], nos modos gregos já havia uma noção de uma nota central e portanto nós não podemos fugir a isso, ainda que na música contemporânea possamos ramificar essas diferentes correntes musicais que foram tendo diferentes caminhos e às vezes [torna-se] impossível pensar dessa forma. De qualquer das formas eu acho que é muito importante ter esta noção de leitura relativa. [Eu utilizo] os números para já porque é muito fácil...é uma coisa [com a qual] desde pequeninos nos habituamos a lidar, andar com os números para a frente e para trás, mesmo antes do próprio nome das notas. Portanto, é muito mais fácil uma pessoa dizer um, dois, três, quatro, cinco, do que dizer *dó, ré, mi, fá, sol, sol, fá, mi, ré, dó*. Até é possível começar a trabalhar isso antes de trabalhar o nome das notas. Eu gosto de trabalhar o nome das notas à parte das ordenações que é outra competência. Ou seja, assim como conseguimos contar de cima para baixo, também devemos ser capazes de fazer isso com o nome das notas. Isso tem a ver com uma associação no caso dos instrumentistas com uma posição específica no instrumento. Os cantores se calhar não têm que lidar tanto com isso, mas no caso dos instrumentistas é muito importante ter essa conexão com uma questão física. (...) Ou seja, já tive muitos casos de alunos, e eu próprio no meu caminho fiz anos do Conservatório sem realmente perceber esta dimensão. E às vezes nos primeiros graus do Conservatório eu chegava com uma partitura [a casa] e tinha muitas dúvidas de como soava uma determinada nota porque não conseguia cantar um determinado intervalo e nunca me tinha feito esse clique e não havia razão. A partir do momento em que comecei a perceber “isto é de facto tudo relativo a uma coisa” e que os graus tinham uma determinada cor, e se nós conhecemos essa cor, as diferentes relações na escala e as diferentes atracções – um grau um bocadinho mais para cima, um grau um bocadinho mais para baixo... Eu gosto também de pensar que o quarto e o sétimo são os vectores da tonalidade, sendo que o sétimo resolve para cima e o quarto para baixo [quando] estão contidos no acorde de sétima da dominante. Mas assim como o sexto também quer vir para o quinto no caso das tonalidades menores e até das maiores, se for um sexto maior na tonalidade menor se calhar já quer ir para cima. Esse tipo de relações entre os graus da escala nós vamos

tendo cada vez mais presentes se praticarmos as coisas desta forma, e mesmo até a nível de organização mental de como as coisas funcionam, acho que é bastante formativo para os alunos e percebem: “[Esta nota] não é um *sol*. Este quinto grau se tivermos em *dó* maior, tem uma função específica.”

E: Como é que introduz esse sistema?

P3: Normalmente eu associo sempre à entoação no princípio do contexto tonal. Normalmente começo sempre pelo modo maior e portanto certifico-me que todos eles conseguem cantar uma escala e que conseguem sentir primeiro a tónica, a sensível e a dominante, portanto, os graus basilares da tonalidade. E assim que isso fica minimamente interiorizado, sobretudo a sensação de tónica que é o ponto de partida para tudo. (...) Se eles conseguem cantar o centro tonal minimamente depois o que faço no fundo é percorrer o espaço da escala com os números, portanto cantar para cima e para baixo de forma diatónica. Uma vez que eles conseguem saltar para estes graus principais aí aos poucos começo a introduzir outros graus. Agora vou saltar para o terceiro grau, ou seja vou aprender a cor do terceiro grau. Faço diferentes resoluções mais tradicionais, [por exemplo], “três, dois, um”, ou cantar o terceiro vindo de um acorde de tónica e depois vindo de outros contextos diferentes, ou seja, fazer melodias até atonais, ou que tenham um caminho cromático, ou modulatório mas depois ter a memória desse grau. Cada um destes reflexos pode demorar anos a estar no ponto que nós queremos (...).

E: Utiliza o sistema de números só a nível sensorial ou também a nível de leitura?

P3: Se eu tiver os números escritos na pauta eu considero isso leitura, mesmo que lá não estejam as notas. Muitas vezes em memorizações eu prefiro que os alunos memorizem as melodias com números porque depois é muito mais fácil transpor. Às vezes escrevo os números, nem sempre escrevo o ritmo, porque fica no ouvido, e depois eles decoram. Portanto, utilizo para efeitos de leitura, sim.

E: Utiliza algum sistema absoluto?

P3: Eu faço leitura com nome de notas sim, e às vezes tenho pena de não fazer mais a ponte entre uma e outra, porque é uma coisa que requer tempo de aula e nem sempre os alunos estão preparados. Ou seja, isso é uma coisa que leva anos de experiência, é uma



coisa que nós temos que cultivar nas aulas, porque é só com as aulas de Formação Musical...É a mesma coisa quando uma pessoa vai aprender a ler, é com a prática do instrumento ou vocal que tem fora das aulas de Formação Musical. Agora se a pessoa uma vez tendo este sistema, quando parte depois para as actividades que tem fora da aula nesta perspectiva e se for tentando ter presente... Porque obviamente na leitura absoluta, se conseguirmos evocar estes conceitos, no fundo temos sempre que fazer uma transposição. Em *lá* bemol, vejo um *fá*, posso pensar no salto, mas se eu souber que em *lá* bemol um *fá* é um sexto grau isto facilita, mas esta questão de passar para as tonalidades, conhecer o nome de nota relativo, um determinado centro leva tempo a amadurecer. Mas isto é outra competência à parte. Se a parte dos graus, ou da sonoridade, da cor de um número, ou função do grau tiver presente, uma vez que depois eu faço o outro *link*, acho que é bastante automático mas leva tempo a ter esta consciente. Enquanto aluno faço muitas transposições tanto de melodias, ou temas de jazz, estou a transpor melodias muito cromáticas, e sei que isso leva tempo a ter interiorizado. Um determinado grau alterado numa determinada tonalidade leva tempo a assimilar, mas é possível.

E: Que introdução faz para a leitura?

P3: Eu não sei se faço uma preparação. No fundo, quando vamos ler “cada um se safa como pode”, ou seja, cada pessoa depois desenvolve as suas diferentes competências e há uns que acabam por pensar mais nos intervalos porque é mais confortável, porque têm a memória de um desenho e não estão propriamente a pensar no grau. Quando estamos a ler à primeira vista nós nem sempre temos controlo... “ah, agora vou pensar por graus da escala”, não há tempo, porque estamos a ler. Mas é óbvio que estas competências podem vir ao de cima se estiverem bastante bem trabalhadas. O que eu procuro fazer quando faço esse tipo de leituras é procurar chamar os alunos à atenção desses factos, ou seja, eu não posso controlar isso quando os alunos estão a ler. É a mesma coisa, um aluno está a tocar, eu não posso intervir enquanto ele está a tocar. Eu posso intervir, antes e depois. Quando um aluno faz uma falha numa leitura penso “qual é que é o problema?” Ele não sabe cantar o intervalo ou não sabe cantar de forma tonal. Então basta dizer duas coisas: “Canta a tónica”, e depois “canta em graus conjuntos na escala onde estás até [esta nota]”. Aqui podemos até nem estar a falar em números, mas ele toma consciência que, de facto, sabe cantar uma escala. Portanto tem a ver com relembrar ao aluno os diferentes processos mais lógicos para chegar a uma determinada

conclusão. Portanto, eu nestes casos não faço propriamente uma preparação, mas tento treiná-los a terem estes passos de aprendizagem bem conscientes de forma a conseguirem resolver rapidamente os problemas que surjam.

E: Portanto o professor começa por utilizar sensorialmente números e depois utiliza a leitura com números. Mas refere-se à leitura de números escritos no quadro ou ler pautas com números?

P3: Utilizo os números escritos no quadro e depois quando passo para a leitura absoluta no fundo faço sempre o paralelo com os números, e faço também exercícios de cantar uma melodia em números a partir de várias notas. No fundo, isso depois é o passo seguinte para a transposição e para eu conhecer que o cinco em *ré* e o cinco em *lá* ou o cinco em *mi* bemol passo a conhecer esses números.

E: E em que momento decide introduzir a leitura absoluta?

P3: Eu creio que vou fazendo par a par. Eu começo sempre a trabalhar o nome das notas ((gesticula com as mãos para o lado esquerdo)) e os números ((gesticula para o lado direito)). Dois mundos à parte que estão intimamente ligados, mas provavelmente eles não têm essa consciência no início. Eu ensino a escala, começo logo a fazer ordenações para cima e para baixo e ao mesmo tempo vou trabalhando graus da escala. Estou a falar de graus em que começo do zero, porque obviamente quando tenho outros graus diferentes é óbvio que os alunos já têm um *background* diferente. E aí estou sempre a juntar os dois, mas insisto nos graus da escala bastante, porque, à partida, é um universo que eles não estão tão familiarizados, mas ajuda-os depois a pensar e a estruturar a leitura. E depois junto e vou circulando sempre entre um e outro. Lá está, quando nós olhamos para uma partitura não estão lá os números escritos, ou seja, todos os sistemas têm coisas boas, e coisas menos boas. Dando outro exemplo à parte, a cifra barroca, ou a cifra de numeração romana não é completa, falta sempre qualquer coisa, assim como a dos números terá os seus ...quer dizer, nós olhamos para uma partitura e não estão lá números, portanto há sempre aqui um processo que nós temos que fazer. Mas de qualquer das formas o perceber numericamente a música, acho que potencia uma série de coisas importantes, [nomeadamente] poder com facilidade entoar melodias ou harmonias noutras tonalidades.

E: Como é que os alunos têm respondido à utilização desse sistema?

P3: Eu acho que respondem bastante bem. Para já porque muitos deles de forma rápida conseguem entoar coisas que à partida não conseguiriam de forma tão imediata da forma como aprenderam, ou porque não sabem cantar um determinado intervalo ou porque não sentem a cor de um determinado grau, e isso muitas vezes é evidente. [Para além disso, o sistema de números] ajuda-os a pensar de forma lógica na maneira como os sons se articulam entre si. Eu acho que é um sistema muito vantajoso. Senão não o utilizaria.

E: Muito obrigada professor pela sua colaboração.

## Participante 4

E: Boa tarde professora.

P4: Boa tarde Helena.

E: Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, área de especialização em Formação Musical. Desde já queria pedir autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, e agradecer a sua colaboração. Professora, há quantos anos lecciona aproximadamente?

P4: Há vinte e cinco.

E: Que níveis já leccionou?

P4: Todos. Em termos de Iniciação a experiência é menor, portanto, tive sempre com a Iniciação 4, portanto, nunca experimentei para trás. Contando com a Iniciação 4 podemos dizer que todos. Do 1º ao 8º grau.

E: Que sistemas de leitura ou sistemas de nomes de notas costuma utilizar com os seus alunos?

P4: Eu não falaria propriamente em sistemas. É uma questão delicada. Há um processo antes da leitura propriamente na pauta que eu acho importante desenvolver nos miúdos e em várias idades, e depois tem a ver também com o percurso de cada aluno. Há alunos que têm mais vivências, ou têm um determinado grau de desenvolvimento, e nós temos que nos adaptar constantemente a esta realidade que é uma turma e ainda mais individualmente. (...) Mas eu acho que há uma coisa que se deve desenvolver primeiro que é uma ginástica mental de jogos de notas oralmente, ou seja, começar num *mi* e ir até outro *mi* e andar para trás, com graus conjuntos. Depois em saltos por terceiras a andar para a frente e para trás, saltos de quarta, fazer uma ginástica mental, brincar com o nome das notas para cima e para baixo. Eu acho que esta competência tem que estar desenvolvida antes de se iniciar a leitura num suporte visual que é a partitura, normalmente. Eu confesso que nos graus em que eu ensino (...) as vezes em que utilizei a leitura por relatividade em termos absolutos não foi por um período muito longo. Utilizei sim para estimular esta ginástica mental de associação de relação e de estar à

vontade no espaço da partitura, mas depois rapidamente fui para as claves, portanto essa fase foi curta, até porque os alunos têm essa necessidade imediata do instrumento. E na realidade em que eu estou, a nossa Iniciação é realmente muito desenvolvida e os professores de instrumento são muito exigentes, começam logo a dar coisas muito complicadas e, portanto, não dá propriamente para ficarmos a desenvolver durante muito tempo uma leitura por relatividade com notas soltas. Eu também sou professora de piano, e também ensino muitos “piolhos” de várias idades e, por acaso, actualmente tenho uma realidade que são os alunos de seis anos, de sete anos, digamos que essa iniciação que eu nunca fiz como professora na Iniciação Musical estou a ter muita experiência agora como professora de piano, em termos particulares (...). Estou-me a lembrar que tive no ano passado uma aluna com quatro anos, ainda não tinha feito cinco, [e tive] outros alunos com seis, [que me fizeram puxar] muito pela cabeça nessa parte da leitura. O que eu percebi e tenho percebido ao longo do tempo é que eles começam um bocado por mancha. É-lhes mais fácil criar associações lógicas, por exemplo, o que se repete e o que não se repete, uma espécie de padrões, o que é interessante porque uma boa leitura para mim não aparece sobre a forma isolada de notinhas, agora é o *ré*, agora é o *mi*, agora é o *fá*, agora é o *sol*, mas se por um lado é essencial ter esta ginástica mental que eu falei, ter algum à vontade a andar para cima e para baixo da partitura, por outro lado é também necessário organizar essa leitura em pequenos padrões e nesta lógica que tem a música real, que tem a frase. Porque nós quando começamos com formas pequeninas no piano, normalmente são formas binárias, é um AB, ou um ABA, não passa daqui. São pequenas estruturas mas que nos conduzem à noção da frase. Portanto a frase é-nos também dada ou pode ser ensinada à criança através da leitura. [Esta é a] tendência natural que as crianças têm, e há crianças que têm este sentido lógico mais apurado do que outras, mas que se desenvolve também. Ou seja, a criança tem imensa razão quando compara pela diferença, quando associa se dois elementos são iguais (...). A criança intuitivamente apanha a noção de frase através da leitura. (...) Através da leitura começamos a induzir-lhe a estrutura da frase musical e depois da forma, etc.

E: Há pouquinho falou em leitura por relatividade. Refere-se à utilização de dó móvel ou refere-se a lerem sem nenhuma clave..

P4: Chamar um nome qualquer a uma nota.

E: Cantando?

P4: Não. Só lendo.

E: Gostaria de perguntar se incentiva os seus alunos a pensar de forma relativa a pensar em intervalos entre as notas?

P4: Aquilo que trabalho com eles é maioritariamente em sistema tonal e dentro do sistema tonal há relações hierárquicas como nós sabemos e eles são incentivados desde logo a ter uma noção de tónica, de dominante, de sensível, e nunca por relações intervalares. (...) Dentro do sistema tonal, de uma leitura melódica como se ensina a entoar à primeira vista, decididamente vamos pelo aspecto sensorial de perceber o que é um salto para uma tónica, o que é ficar na dominante, o que fazer um salto de uma dominante para uma tónica, ou o que é fazer um salto de uma sensível para uma tónica. Portanto, esses pólos de atracção para a tónica. (...)

E: Já alguma vez pensou em utilizar outros sistemas?

P4: Eu conheço outros sistemas e já experimentei ao de leve usar outros sistemas mas rapidamente percebi que com a cultura que existe aqui não eram eficazes porque a cultura que existe à nossa volta é esta e, portanto, é eficaz educar as pessoas com uma cultura que seja próxima. Porque é que vamos buscar outra realidade? Uma coisa é falar de sistemas que possam ser mais ideais, mas deixam de ser ideais quando não têm a ver com uma cultura que é próxima das pessoas.

E: Fale-me um pouquinho mais de como prepara os alunos para a leitura.

P4: Tem a ver com o que lhe disse da importância da sensibilização da importância dos graus, tendo sempre como pólo de atracção a tónica que é o centro e são feitas várias estratégias antes de se começar a ver uma leitura em que eu aponto números no quadro e vou fazendo as minhas construções apontando com um ponteiro em que eles vão respondendo, vão fazendo os vários saltos de forma gradual, vou dificultando à medida que o *feedback* é mais positivo, e depois obviamente antes de se cantar também tem a ver com uma análise da leitura que está à frente, do grau em que os alunos estão, se tem modulação, se não tem, há uma análise do percurso tonal na leitura ou outra coisa qualquer que esteja nesse sistema. Há sempre uma leitura analítica para além desses exercícios práticos que ajudam a pessoa a situar-se e depois na análise desse percurso

tonal, identificação de algumas dificuldades, se o aluno repara o que é isto..ou então fazemos o levantamento dessas dificuldades e trabalhamos à roda de situações específicas, tendo em conta sempre esta relação que estou a falar e tem-se revelado eficaz. E depois há outras estratégias que nós conhecemos para alicerçar um bocado este tipo de conhecimentos, memorizar as melodias, transpor as melodias, vincar essa relação que eu chamo muitas vezes a chave da melodia, cantar a melodia em números também faço muitas vezes. Tanto faço cantar em números quando faço trabalho de memorização, como com nome de notas. Também em termos de reconhecimento faço das duas maneiras, portanto trabalho em termos de números, de graus da escala, como trabalho com nome de notas (...).

E: E alguma vez pediu aos seus alunos para lerem com números, ou faz apenas um trabalho sensorial com números?

P4: Sim, já pedi para lerem e para reconhecerem.

E: E como é que os alunos têm lidado?

P4: Os alunos que estão comigo há algum tempo já estão habituados, mas isso é normal. Os alunos que não estão habituados estranham muito, têm sempre um período de adaptação mas depois fazem como os outros. Eu acho que o ensino é um bocadinho assim, o ideal é o aluno permanecer três ou quatro anos com o mesmo professor. Se o aluno está sempre a mudar todos os anos de professor, fica um bocado complexo. Há sempre um colega que insiste mais nuns blocos, há outro que insiste mais noutros, e a pessoa depois também tem o seu perfil, e tudo isto são factores que interferem na aprendizagem.

E: E sendo que leccionou a partir do 4º ano de Iniciação, e que a maioria dos alunos já tinha tido aulas previamente, em alguma situação teve que introduzir pela primeira vez a leitura?

P4: Talvez tenha havido sempre uma primeira vez, porque eu acho que nos primeiros anos a cultura da escola, e se calhar também um bocado a ver com o que se faz no curso da Escola Superior acho eu, está muito virada para a sensorialidade, e acaba por ser às vezes um obstáculo, aparentemente, porque isso depois dá os seus frutos...acho que é uma questão de desfasamento entre o professor de instrumento que não trabalha a parte

sensorial e dirige-se directamente para o instrumento e trabalha logo com a partitura, ao passo que o colega de Iniciação Musical está mais tempo na parte sensorial e retarda um bocado parte da leitura em relação ao colega de instrumento. Portanto ocorre um desfasamento que atrapalha um bocadinho..e depois claro o sistema vai vivendo das excepções, os alunos muito talentosos que vão correspondendo às exigências do professor de instrumento. Mas normalmente a leitura não é muito boa. Na maior parte dos casos não é desenvolta e é um obstáculo para nós e para o professor de instrumento. Portanto, muitas vezes eu tenho que trabalhar nessa parte. Eu tento sempre ligá-la a uma situação real da música, portanto, aproveito sempre para dar repertório, portanto faço sempre a leitura ligada ao repertório. É muito raro eu fazer um solfejo puro, se bem que isso é uma competência que alguns consideram ser muito importante e os professores de instrumento à antiga, digamos assim, consideram isso muito importante, mas muitas vezes sabemos que não é por um aluno “cuspir” notas que vá ser um óptimo instrumentista e eu tento sempre pensar no instrumento. Muitas vezes lhes digo: “sou uma professora de Formação Musical que também sou professora de piano e estou sempre a pensar na perspectiva de alguém que tem que aplicar estes conhecimentos directamente no instrumento.” (...) Por necessidade, e aí entendo melhor os colegas de instrumento, não basta ficarmos só na leitura por relatividade ou nas notas soltas. É preciso imediatamente dar um sentido e uma organização dos elementos da música que tem a ver com esta história da frase musical, do que é igual, do que é diferente, pequenos padrões. Mas isto não é uma descoberta que tem muitos anos, sinceramente (...) e que se tem vindo a revelar com a prática muito frutífera. Às vezes nós estamos agarrados a ver pedagogias e metodologias, mas muitas vezes há uma prática e um indicador, e eu tenho este historial de vinte e cinco anos muito importante para mim que muda bastante as coisas, que é a mudança das gerações que é uma coisa que eu acho que muitas vezes as pessoas não falam, mas eu já tenho um historial que me permite dizer que a criança de hoje com seis, ou sete anos tem um referencial diferente de uma criança com a mesma idade há vinte anos atrás (...). Há uma adaptação muito grande à realidade que temos (...) A leitura também pode influenciar a musicalidade. Se houver uma leitura bem estruturada há uma boa abordagem e organização do texto musical. (...) Eu acho que se uma criança tiver boas bases, pode ser ter uma leitura, pode ser um bom músico, pode ter uma leitura muito rápida e musical.



E: Que dificuldades típicas os alunos apresentam a nível de leitura?

P4: É tudo muito difícil para eles (...) Muitos não aprenderam em crianças. Eu acho que um aluno que começa a aprender aos seis anos tem uma relação muito diferente com a partitura do que um aluno que começa aos nove ou aos dez, ou onze. Quando eu tenho que tratar desta incapacidade em que é tudo muito pesado o que eu vejo é que eles não ligam os vários elementos como deveriam ligar e como se a leitura seja um fardo enorme. Eu acho que a leitura tem que estar ligada à música, estar ligada ao som ou aquilo é um fardo. Ou tem que estar ligada a tocar e nós ensinamos a leitura a partir do instrumento ou ouvir um disco ou a cantar. Tem que ser numa situação ligada à música porque quando é feita a seco é muito difícil a não ser que seja feita como um jogo (...).

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P4: Espero que tenha sido útil.

## Participante 5

E: Boa tarde. Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e desde já peço-lhe autorização para incluir excertos deste entrevista no Relatório de Estágio. Queria também agradecer-lhe a sua colaboração. Aproximadamente há quantos anos é que dá aulas?

P5: Tenho impressão que desde 1985, portanto quase há trinta.

E: A que níveis já leccionou?

P5: Leccionei desde as iniciações até ao 5º grau.

E: E que sistemas de leitura, ou sistemas de nome de notas costuma utilizar nas suas aulas?

P5: A minha formação inicial em termos pedagógicos foi a metodologia Ward, e para além do curso teórico leccionei uma turma Ward na [Escola Z] com a supervisão da Sra. Dra. Júlia Almendra. Aprendi através do Ward a preparação de aulas em termos de planeamento de objectivos e de estratégias e a reflexão sobre o que é essencial ensinar em primeiro lugar. Quando comecei a leccionar fora [da Escola Z] achei que havia aspectos que o método Ward não tratava tão bem, como por exemplo o desenvolvimento rítmico, e portanto, cedo comecei a misturar coisas básicas do Ward, como o gesto melódico, por exemplo, com outros métodos: um bocadinho de Martenot, as sílabas rítmicas de Kodály, e outros. Depois mais tarde, comecei a conhecer [a metodologia Kodály], primeiro só por livros, depois [através] dos cursos dados cá pelo László Nemes, e de uma breve visita ao Instituto Kodály e de outras coisas que tenho explorado, e cada vez mais utilizo esta metodologia, embora misturando com outros elementos. Portanto, não faço aulas ortodoxas de método nenhum, mas vou utilizando elementos de cada método de acordo com os alunos que tenho à frente e da minha visão quanto à hierarquia do que é preciso ensinar primeiro.

E: Isso significa que está a utilizar solmização relativa?

P5: Estou.

E: E a nível absoluto? Que sistema é que está a utilizar?

P5: Eu neste momento estou a [leccionar] só Iniciações, portanto trabalho com crianças entre seis e os nove anos, repartidos em quatro níveis de aprendizagem. Ou seja, para já a disciplina tem um nome que eu escolhi e que foi aprovado e chama-se “Voz e leitura musical” porque desde sempre eu considero que a técnica vocal e o uso da voz é absolutamente central, e o resto é, de facto, a iniciação à leitura. Isto porque estou numa escola em que a aprendizagem instrumental e a música de grupo, portanto, as vivências musicais mais globais estão cobertas pelas outras disciplinas. Assim, eu posso concentrar-me nos elementos auditivos, no aspecto vocal e no estabelecimento das bases para a leitura (...) Nos primeiros anos os alunos quando escrevem na pauta utilizando solmização relativa, escrevem em *dó* maior para não os confundir em relação às leituras das aulas de instrumento. Vocalmente utilizo as tonalidades que dão mais jeito, mas depois na escrita eles escrevem em *dó* maior, ou em *lá*, ou seja, utilizam notas naturais. De vez em quando, faço exercícios de escrita com notas reais usando a altura absoluta e eles habituem-se a escrever na pauta notas bemóis e notas sustenidas. E portanto não as lêem ainda enquanto audição interior, mas sabem utilizá-las no piano e sabem a diferença auditiva entre uma nota natural, uma nota sustenida e uma nota bemol. Numa primeira fase sabem que *fá* natural é uma coisa, e *fá* sustenido é outra; *si* natural é uma coisa e *si* bemol é outra e sabem que a consequência de utilizar um som ou outro é diferente, que são tocadas por teclas diferentes, ou têm posições diferentes no instrumento e se escrevem de maneira diferente. Depois mais tarde, nos níveis C e D, faço exercícios de transposição e aí cantamos qualquer melodia com solmização, à qual eu chamo “notas faz de conta”, e a seguir com notas reais. Portanto, muitas vezes descobrimos o padrão através da solmização, quer em termos de leitura, quer em termos de análise auditiva – ditado oral, e depois eu digo-lhes qual é a tónica que estou a utilizar e cantamos com o nome das notas reais. Quando canto com o nome das notas reais, a não ser que o ritmo torne isso impossível, eu utilizo o nome completo da nota. Ou seja, se estamos a cantar *fá* sustenido eu canto *fá* sustenido. Se o ritmo tornar isso impossível chamo imenso a atenção de que, apesar de só estarmos a chamar de *fá*, ao que eu chamo o nome próprio da nota, termos que ter sempre em mente que aquela nota que estamos a cantar é, de facto, *fá* sustenido. Eles nessa altura já estão conscientes em relação às relações com as notas vizinhas. Quando eles “saem das minhas mãos” e vão

para Formação Musical no primeiro ano do básico eles já levam essa capacidade de converter leitura relativa em nomes absolutos.

E: Por curiosidade, quando utiliza a solmização relativa chama ao *si*, *ti*?

P5: Chamo *si*, de facto à sensível da tonalidade maior e depois evidentemente inventei uma nomenclatura própria para o *sol* sustenido, a que chamo *su*. E por exemplo (...), o *si* bemol chamo *sa* e depois não tenho problema quanto ao *sol*, porque *sol* bemol aparece poucas vezes...eu já tenho uma solução pensada para se alguma vez ocorrer nalguma canção, mas ainda não encontrei nenhuma canção que tenha vontade de utilizar e que tenha esse problema. Portanto, utilizo *si*, *sa*, por analogia do *ti*, *ta*.

E: Qual foi a razão que a levou a utilizar a solmização relativa?

P5: Todas. É um sistema que permite desenvolver a inteligência musical. Eu também fui muito influenciada pelos escritos do Willems, e acho que o desenvolvimento afectivo, o desenvolvimento sensorial e o desenvolvimento mental devem ocorrer a par. Acho que o desenvolvimento mental, portanto a capacidade de pensar a música deve ter toda a importância no desenvolvimento das crianças. Ou seja, elas aprendem por imitação, mas sobretudo quando elas, como aqui na [Escola A], têm imenso trabalho técnico e mecânico no desenvolvimento instrumental desde cedo, elas têm de ter uma disciplina que compense este estudo mais mecânico, em que o timbre e a qualidade de som são muito importantes, e a escola aqui faz um excelente trabalho nisso, mas não tanto na capacidade de pensar o que estão a tocar. Portanto, cabe à minha disciplina fazer o resto. A solmização é o sistema que, de uma forma natural, estabelece as bases do pensamento musical consciente de uma forma prática. Os miúdos nunca teorizam *a priori*, vão extraindo conclusões à medida que vão conhecendo os casos, e depois deles conhecerem esses casos, tudo fica muito fácil, muito óbvio. Tenho constatado que, por exemplo, quando eles começam a fazer transposições e começam a perceber que podemos utilizar notas a fazer de conta que são *dó*, é extremamente natural. Nem lhes passa pela cabeça que isso é complicado. Fazem isso como um jogo. Neste momento seria muito difícil adaptar a minha filosofia de entendimento da música e de ensinar música sem utilizar a solmização.

E: Como é que ensina este sistema?

P5: Começo com o intervalo *sol-mi*, depois *sol-mi-lá* e depois a escala pentatónica maior. No entanto, estou muito pouco tempo aí. Digamos que isso é só uma fase inicial porque conheço muito pouco repertório que seja pentatónico. De maneira que muito rapidamente avanço para o pentacorde e para o hexacorde maior, até porque a maior parte deles, de uma maneira ou de outra já sabe as sete notas e já estranham o não emprego das sete notas porque sabem que existem. Há canções que ensino e que não são analisadas melodicamente de uma forma consciente. Mas daquelas canções em que é feita a análise, e que mais tarde ou mais cedo são escritas, a primeira fase é basicamente de canções com o pentacorde maior, e com o hexacorde maior. E depois evidentemente toda a escala maior e a seguir procuro fazer repertório noutros modos. Muito modo de *lá* quer seja na versão harmónica, quer seja na versão natural, modo de *ré* e modo de *sol* – sobretudo. Exactamente por causa da fonomímica Kodály que utilizo, fica também muito fácil entoar escalas modais.

E: E portanto essa é a preparação que faz para a leitura.

P5: Essa é a preparação que faço para a leitura.

E: Qual é o momento em que decide introduzir a leitura?

P5: A leitura vai permeando tudo. Ou seja, a primeira iniciação à leitura é feita através da audição interior, isto é, as canções de que se canta uma parte e outra parte se mostra com gestos e depois não se canta. Eu uso muito os sinos da *Fuzeau* e portanto costumamos primeiro visualizar aquilo que cantamos. Mesmo quando o *tone set* não aparece escrito na pauta, está sempre representado nos sinos que eles têm à frente, dispostos ordenadamente em escala maior e com espaços entre si (...) que tornam visualmente perceptíveis os tons e os meios tons. Muitas vezes eu aponto os sinos sem tocar e eles cantam à medida que eu estou a apontar. Portanto, esse tipo de jogos que começa por cantar ou reconhecer através de mostrar visualmente qual é o desenho melódico de uma melodia que eles já conhecem, já é iniciação à leitura. Leitura de coisas completamente desconhecidas vou fazendo progressivamente, mas digamos que nesta fase inicial, grande parte do tempo é dedicada à memorização de relações sonoras e ao mesmo tempo ao relacionamento entre aquilo que se escreve e aquilo que se ouve. Por exemplo, eles escrevem muitas melodias e eu faço questão que eles cantem

enquanto escrevem e que escrevam tão diligentemente que possam cantar e escrever à mesma velocidade. E quando vou ver se eles escreveram bem eu canto o que eles escreveram. Portanto, a ideia é que tudo aquilo que se escreve, soa e por isso, fica impensável não associar a nota escrita ao som a que se refere. Agora, o traduzir para som não é tão imediato, evidentemente. Nesta fase da iniciação eu consigo progressivamente que eles vão cada vez mais reconhecendo e identificando padrões melódicos com padrões escritos, e aqueles que se desenvolvem com mais facilidade chegam ao fim já a ser capazes de ler melodias desconhecidas, mas nem todos (...).

E: Como é que eles têm respondido à utilização da solmização relativa?

P5: Bem.

E: E à utilização simultânea da solmização relativa com o sistema de *dó* fixo?

P5: Muito bem porque eles são instrumentistas. Ensino aqui há dez anos, e, portanto, fui adequando aquilo que faço a estes alunos e há imensas coisas que são fáceis e naturais, porque eles têm em paralelo com as minhas aulas uma aprendizagem instrumental muito consistente. Portanto, relacionam uma coisa com a outra. Nem lhes faz confusão haver os dois sistemas (...). Por exemplo no violino nos primeiros tempos eles tocam sempre em *lá* maior e cantam com nome de notas e é evidente que quando cantam a estrelinha cantam *lá, lá, mi, mi, fá, fá, mi*, e comigo cantam *dó, dó, sol, sol, lá, lá, sol* e aquilo que eu digo é: “quando tocamos aqui nos nossos sinos começamos num som diferente do que quando tocam. No violino começam em *lá*, no violoncelo geralmente começam em *ré*; quando tocam no piano ou quando tocam nos sinos começam em *dó*”. Não há problema nenhum. Eu habito os meus alunos todos (...) a manusearem no piano e a descobrirem as relações intervalares. E depois chega uma determinada altura em que eles chegam ao piano e eu peço-lhes para tocarem a estrelinha com as notas que utilizam no violino e aí eles descobrem espantadíssimos que, se tocarem a partir de *lá* utilizando o *fá* natural, a melodia não soa como eles estão à espera. Daí se parte para a descoberta que afinal de contas eles estão a chamar *fá* mas o apelido correspondente a esse *fá* é *fá* sustenido e vão aprender a tocar no piano a estrelinha em *lá* maior, sem saberem que é *lá* maior – só no nível D é que sabem – mas tiram de ouvido sabendo que são aquelas notas e descobrem que o *dó* também é sustenido. E os violoncelistas a mesma coisa, começam em *ré*, que é como começam no instrumento deles, e depois dão

conta que têm que utilizar *fá* suspenido e não *fá* natural. Depois mais tarde, quando no nível D eles começam a ter consciência em relação a armações de clave, para que é que servem e como é que se interpretam e aí já percebem melhor as partituras que têm à frente nas suas peças instrumentais. Portanto, eles relacionam empiricamente solmização, altura absoluta e transposição desde muito cedo.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

## Participante 6

E: Bom dia.

P6: Bom dia.

E: Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa. Desde já lhe peço autorização para incluir excertos da entrevista no Relatório de Estágio, e agradeço a sua colaboração. Professor, aproximadamente há quanto tempo dá aulas?

P6: Desde os dezanove, portanto catorze anos.

E: Que níveis leccionou?

P6: De início bastantes iniciações musicais, e ultimamente só praticamente Formações Musicais, desde o 1º ao 8º ano. As Iniciações nesta escola são dadas por outro professor.

E: Que sistemas de leitura ou sistemas de nomes de notas costuma utilizar?

P6: No início acabamos por trabalhar muito sensorialmente do ponto de vista do contorno melódico, do movimento do sons, trabalhar por terceiras, quartas... Ou seja, eu digo-lhes uma nota e eles têm que dizer uma terceira acima ou terceira abaixo. Depois, aos poucos utilizo também o pentagrama que é a nossa mão, atribuindo numa fase inicial os nomes na clave de *sol* na mão esquerda e os nomes da clave de *fá* na mão direita, sem perder mais tempo numa clave do que noutra, e faço muitas vezes essa aproximação à leitura. Utilizo muitas vezes essa estratégia de eles decorarem as notas nas linhas da mão esquerda na clave de *sol* e as notas nas linhas da mão direita para a clave de *fá* e a verdade é que sem grande sacrifício, (...) de repente, a passagem da clave de *sol* para a clave de *fá* é feita muito rapidamente nas canções que eles aprenderam sensorialmente.

E: Portanto referiu o sistema de dó fixo e utiliza também a técnica da *hand-staff*.

P6: Sim. (...) Se eles aprenderem rapidamente que linha, linha, espaço, espaço são terceiras, acaba por haver esse sistema de transposição, ou seja, podendo vir a mudar as claves acaba por ser possível para eles, mudar o *chip* e perceber aos poucos os



intervalos, no caso a terceira, mais à frente (...) perceberem que com uma linha de intervalo é uma quinta (...). Às vezes peço-lhes uma quinta acima, e no início leva tempo, mas é interessante associar esse reflexo do nome da nota – intervalo “x” acima e intervalo “x” abaixo – à própria visão. Depois as claves um dia vão mudar e eles já têm (...) essa flexibilidade.

(...)

E: (...) Qual foi a razão que o levou a utilizar esses sistemas?

P6: A questão foi alguma experimentação. Essa experiência fez-me ver que não há talvez um método mais eficaz e muito rápido. (...) Eles só têm que saber cinco notas e entretanto já fizeram imensos trabalhos de ordenações de graus tonais, dominam bem a escala, de qualquer som, começam a ter esses reflexos de uma nota acima da que eu peço, uma segunda abaixo. A partir daí eles (...) percebem que uma nota abaixo do *ré* há-de ser *dó* porque eles também estão rápidos nesse raciocínio de saber o nome de notas. A realidade é que acaba por ser imediato, quando eu introduzo (...) a mão guidoriana acaba por ser muitas vezes eficaz. Portanto, [em vez de] demorarem imenso tempo no pentagrama a irem ao *dó* sempre buscar as notas, [assim] têm muito mais referências na própria pauta. Com a vantagem de, já sendo fortes no [reconhecimento] de intervalos (...), podendo passar a primeira linha a ser um *dó* eles mudam o *chip*, e de repente estão a ler na clave de *dó*. (...)

E: Qual é o momento em que decide introduzir a leitura?

P6: Para além da pressão dos professores de instrumento... Porque muitas vezes tenho aqui colegas que me dizem que os alunos demoram um bocadinho a escrever o nome das notas na pauta. (...) Peço as partituras muitas vezes aos próprios alunos e eles têm os nomes das notas todos escritos nas pautas o que eu acho péssimo, porque eles apenas estão a ler uma vez, com a ajuda do professor, e a partir dali estão a ler em português. O que acaba por acontecer é, por exemplo, no final do primeiro período (...) eles já têm algumas canções tradicionais aprendidas – muitas canções que estão a utilizar os intervalos, ou terceiras, ou com saltos de dominante, sensível, tónica, todas essas canções que nós escolhemos mais no início – que eles estão a cantar com texto. Acho interessante em algumas passagens dessas canções que muitas das vezes têm lá os nomes das notas escritas, começar a (...) trabalhar isso com o nome das notas de uma

forma divertida – sem aquelas coisas de há muitos anos atrás solfejadas – mas são coisas que eles já captaram que já aprenderam. Não gosto também de ficar muito tempo sem...não há nenhuma razão para não trabalhar a leitura naquilo que já tocam ou naquilo que já cantam. Também não tenho aquela postura de “vamos deixar atrasar isto ao máximo, e, de repente, se eu fizer assim ((estala os dedos)) está lá tudo”. Se os alunos já sabem as coisas sensorialmente, se a maneira de introduzir for eficaz, porque é que eles não haverão de ler? Mas não tenho pressa nenhuma. (...) [Eles cantam] as canções deles, exercícios que às vezes fazemos de ostinatos melódicos com várias camadas de vozes, em que ficamos ali dois compassos a fazer uma espécie de jogos melódicos em que há várias camadas que se vão sobrepondo, aquilo vai sendo feito aula sim, aula não, de repente porque é que uma daquelas camadas não pode ter o nome das notas? Porque essas notas não podem aparecer no quadro? Se esse trabalho for feito ao longo do primeiro período eu acho que pode ser introduzida, acho que não há nenhuma razão para não ser introduzida.

E: Como têm os alunos lidado com a utilização desses sistemas?

P6: Eu acho que funciona bem, quer dizer, já tive caso de professores de instrumento que ficaram espantados com essa situação, com a questão do pentagrama na mão, que nunca se tinham lembrado disso e perguntam se foi invenção minha, e eu digo que não, (...) aquilo tem mais ou menos mil anos. Mas sim eu acho que é uma maneira eficaz de introduzir a leitura e a verdade é que já tive alunos meus que neste momento não escrevem o nome das notas na pauta, e isso é curioso. Começamos a trabalhar isso há coisa de duas ou três semanas e há miúdos que estão em iniciação ao piano e de repente (...) apenas lhes pedi o livro e não têm notas escritas ou só têm uma ou outra. Quer dizer, eles não são melhores por causa disso, mas se eles estão aptos para fazer as coisas, porque razão se há-de esconder a linguagem?

E: Há alguma dificuldade típica que os alunos costumam ter?

P6: Claro. O sistema tem algumas limitações, só são cinco dedos, [não abrange] as linhas suplementares é óbvio, mas isso não é só para eles. Quando a coisa começa a complicar para fora da pauta complica para todos, não é só para eles. (...) A nível da transposição ajuda-me se, quando eu começar a trabalhar com eles, já tiver em atenção as limitações do sistema da clave de *sol* ou não. Do sistema de transposição da leitura

das notas, o que eu noto é que alguns alunos vêm com pautas com linhas suplementares e dizem: “professor, isto não existe na nossa mão”. Claro que têm essas interrogações, mas eu digo a brincar: “porque nós só temos cinco dedos, se tivéssemos mais... um dia geneticamente podemos ter mais.” É mais esse tipo de incongruências que possa ter. Limitações não noto. Claro que há sempre a dificuldade que o *dó*, que é a nota que eles tocam mais, e (...) a mão não tem, então têm que imaginar a linha de baixo, e depois as confusões com as linhas suplementares, com o *si* que já estamos no mundo da imaginação, não querendo logo mexer no lápis e na ida ao quadro... Mas depois podemos compensar isso com a ida ao quadro (...). Tenho alunos na classe de orquestra, nos violoncelos, a lerem na clave de *fá* relativamente bem, e isso facilita muito. Como eu faço esse duplo trabalho, já um bocadinho do lado dos professores de instrumento, e eles fazem uma mistura de iniciação à orquestra sensorial, imitação mas depois já no final do primeiro período eles começam a ler, quer dizer, se já estão a tocar *pizzicatos* nas cordas soltas, porque não de repente verem que aquilo está a aparecer na pauta? Se eles estão a fazer isso em Formação Musical também pode ser que aquilo sirva para alguma coisa, não só para a aula de Formação Musical.

E: Agradeço imenso a sua colaboração.

## Participante 7

E: Boa tarde. Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música área de especialização em Formação Musical. Desde já peço-lhe autorização para incluir alguns excertos da entrevista no Relatório de Estágio e quero agradecer a sua colaboração. Professor, aproximadamente há quanto tempo dá aulas?

P7: (...) Há trinta anos.

E: Que níveis já leccionou?

P7: Eu tenho trabalhado sempre no Ensino Secundário. Nunca trabalhei com iniciações, e (...) poucas vezes com primeiros graus. (...) Gostava de acrescentar que, para além de dar aulas aqui dei aulas de música a bailarinos, portanto (...) [o ensino] passava muito mais pela parte auditiva, reconhecerem coisas, (...) cantarem muita coisa, e depois [fazia] também [trabalho] de leitura porque o objectivo era que eles, se futuramente tivessem que coreografar, pudessem seguir uma partitura.

E: Que sistemas de nomes de notas ou sistemas de leitura costuma utilizar?

P7: (...) Alterno leitura com nome de notas, leitura sem nome de notas, leitura por relatividade, às vezes só por graus. [Utilizo tanto no trabalho de] leitura como [sensorialmente], por exemplo, eu digo o número do grau e eles vão cantando. A leitura [é feita] tanto com nome de notas como sem nome de notas. (...)

E: E a que se refere quando fala em leitura por relatividade?

P7: Por exemplo, nos anos em que dei primeiros graus fazia muito leitura por relatividade antes de introduzir as claves, como se fosse um dó móvel, ou [utilização de] diferentes claves. Isto é, o dó poderia estar numa linha qualquer ou num espaço.

E: Mas (...) chamava sempre dó à frequência do *dó*?

P7: Aí procurava fazer isso, porque, embora haja poucos alunos com ouvido absoluto aqui pode haver e, portanto, não quero criar essa confusão. Agora, no sistema português temos sempre o problema de quando estamos a cantar chamarmos *dó*

independentemente de ser *dó* natural, *dó* sustenido ou *dó* bemol. Portanto, isso também faz confusão para quem tem ouvido absoluto.

E: Porque decidiu utilizar esses sistemas: a leitura por relatividade, e os números?

P7: A leitura por relatividade porque acho que é fundamental (...) para uma boa leitura a pessoa fazer a relação com as coisas que leu anteriormente ou com determinadas referências. [Por exemplo] quando introduzes uma clave (...) [é importante] ter a referência da clave e das outras linhas, ou identificar rapidamente intervalos de quinta. Acho que isso dá uma ginástica de leitura na pauta para a utilização futura de qualquer outra clave. Quando eu introduzia as claves introduzia simultaneamente *sol* e *fá*. Embora quando fazíamos [leitura] por relatividade já estávamos a ler na clave de *dó*, esta [clave] é apenas introduzida mais tarde no 3º grau. [Utilizo] os nomes das notas (...) porque a prática instrumental que os alunos têm depende um pouco deles. Muitas vezes determinados professores recorrem à identificação da nota, portanto, querem que os alunos saibam que notas são aquelas que estão na partitura. E há outros para os quais isso, de facto, não é importante, [mas sim] o reconhecimento da sequência, do desenho melódico ou harmónico, onde há acordes. Aqui no coro habitualmente não se costuma cantar com nome de notas, embora haja outras escolas em que [isso aconteça] (...) Portanto, existem as duas práticas em simultâneo (...), porque o objectivo é que cada aluno, se seguir uma via profissional, escolha o sistema que para si é mais eficaz, (...) [aquele] que para si funciona melhor.

E: E em relação aos números?

P7: (...) Porque é fundamental que os alunos tenham uma estrutura da tonalidade, ou dos modos, tendo a noção dos graus, porque isso lhes permite ler sem estarem preocupados com os intervalos que têm que fazer. Sabem que têm que saltar para a dominante, ou para a tónica e fazem qualquer intervalo porque têm noção de qual é o som da tónica e da dominante. À volta da tónica e da dominante têm os graus praticamente todos – só o terceiro é que não está colado à tónica e à dominante – e torna-se de facto mais rápido ler e identificar qualquer coisa se a pessoa tiver essas referências. Quando eu quero que eles identifiquem alguma coisa, quer seja [através de] um ditado oral ou um ditado escrito, se eles têm essas referências dos vários graus da tonalidade torna-se muito mais

fácil, porque têm a certeza que ali vão ter que passar pela sensível e que aquilo que ouviram ali era a nota acima da dominante, portanto que era um sexto grau, etc.

E: E como é que ensina esses sistemas?

P7: Em relação aos graus começo pelo reconhecimento. Imaginemos que vamos fazer alguma coisa numa tonalidade menor, (...) começo por ir tocando e eles irem cantando o som que eu estou a tocar mas com o nome ou número do grau. Normalmente uso os nomes da tónica, da dominante ou da sensível, e normalmente recorro mais aos números para os outros graus, mas claro que há [alunos] que dizem quinto grau e eu não os corrijo por isso. E portanto começo a fazer pequenas sequências em que eles reproduzem o que eu toco, com o número do grau, e depois ao contrário: eu peço o número ou o grau e eles cantam com o nome associado. Se isso é um exercício de preparação da leitura, feito na tonalidade da leitura naturalmente, [peço para cantarem] também com nome de notas para associarem o grau ao nome da nota da tonalidade em que estamos. Por exemplo, se estivermos em *ré* maior, eu digo tónica e eles têm que cantar *ré*, eu digo dominante e eles têm que cantar *lá*. (...) Se não é esse o objectivo não faço isso. Em relação aos graus faço às vezes ditados de graus. Eu toco ou passo uma gravação e eles só têm que escrever os números ou o nome dos graus. Portanto não sabem em que tonalidade está, porque não têm que escrever na pauta, só têm que escrever, [por exemplo], primeiro, terceiro, quinto, primeiro, sensível, primeiro.

E: Não sei se tem algo a acrescentar em relação à forma como ensina leitura por relatividade.

P7: Eu procuro que eles tenham (...) referências dos graus e vou conduzindo as coisas que vou escrevendo ou que lhes dou para ler de forma a eles terem essas referências. Se [eu toco o padrão] primeiro, segundo, terceiro, (...) primeiro, por exemplo, é mais fácil fazer esse último salto [de terceira] do que cantá-lo sem ter a referência [inicial do primeiro grau]. Portanto, procuro sempre que eles estabeleçam uma ligação com o que já leram anteriormente. No fundo é por comparação que nós vamos [aprendendo] as coisas.

E: Portanto disse-me que leccionou poucas vezes o 1º grau. Em alguma dessas ocasiões teve que introduzir a leitura?

P7: Sim.

E: Que preparação fez?

P7: Aí houve bastante fonomímica. (...) Às vezes, já tenho feito saltos sobretudo para a tónica quando estou a fazer duas vozes. Imaginando que estou na dominante com um dos grupos ((assinala com a mão direita)) e o outro está na tónica ((assinala com a outra mão esquerda)) se eu saltar para a parte do outro ((coloca a mão esquerda no nível da direita)), conseguem ir lá rapidamente porque estão a ouvir. (...) E faço bastante a duas vozes, mesmo criando dissonâncias de segundas para eles se habituarem a ouvir outra voz que não é muito consonante com o que eles estão a cantar (...). De qualquer forma, aqui temos a vantagem em relação a outras escolas em que logo nos testes de admissão temos isso em conta porque os alunos que entram para o 1º grau vão-se juntar com alunos nossos que já têm dois anos de preparatório. Portanto, à partida, os alunos já conseguem identificar bem o movimento sonoro. Embora não estejamos a exigir conhecimentos em termos de escrita ou de leitura a esses alunos que vêm de fora, eles têm que ter um desenvolvimento sensorial bastante feito. E daí passo então para a notação gráfica da nota – isto vai a subir, isto vai a descer – e aí introduzo as duas coisas – números e notas – e depois passando para a pauta a mesma coisa. Quando uso números eu vou associar sempre o número à tónica para eles sentirem sempre que é ali a base, seja maior ou menor.

E: Quando falou em fonomímica refere-se à fonomímica Kodály?

P7: Não. Só por graus conjuntos ((mostrando o movimento das mãos – a mão encontra-se na horizontal e sobe ou desce de acordo com o movimento sonoro)).

E: Como é que os seus alunos têm respondido à utilização desses sistemas?

P7: Eu penso que bem. Em relação ao 1º grau, não tenho muito bem presente porque já não dou há uns tempos, mas mais ou menos esse trabalho está feito. Nos alunos que fizeram preparatório já está evidentemente, já fizeram a iniciação à escrita. Nos que vêm de fora isto está mais ou menos estabilizado e são alunos que demonstraram uma boa reacção aos testes, por isso, aqueles que ainda não tinham consciência rapidamente percebem a lógica da representação espacial.

(...)

E: Já alguma vez deu uma partitura e pediu para os alunos lerem? Ou apenas utilizou a nível sensorial?

P7: Não. Só a nível sensorial. Sou capaz de já ter experimentado uma ou outra vez, mas não uso regularmente.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P7: De nada. Espero que tenha sido útil.



## Participante 8

E: Boa tarde professor. Como sabe esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa e desde já peço a sua autorização para incluir excertos desta entrevista no Relatório de Estágio. Queria também agradecer a sua colaboração. Professor, aproximadamente há quanto tempo é que dá aulas?

P8: Em Portugal, toda a gente que tocava no meu tempo antes de haver o curso de Formação Musical dava aulas, pelo menos daquilo que hoje chamam as AEC's, [ou seja aulas de] música nas escolas primárias, principalmente nas escolas particulares que gostavam de ter [ensino da música], o que era uma realidade diferente daquela que é hoje. Nesse sentido, eu devo dar aulas há quase trinta anos, mas neste formato mais específico do Ensino Especializado de Música, conforme foi estabelecido pela Escola Superior de Música, há relativamente pouco tempo.

E: Que níveis é que já leccionou?

P8: Todos. (...) Desde a Iniciação até o último ano.

E: E que sistemas de nomes de notas, ou sistemas de leitura é que costuma utilizar?

P8: (...) Há a questão de associar o nome da nota à altura absoluta. Eu penso que acabo por não fazer isso, mas é espontâneo. (...) Por exemplo, temos uma canção na Iniciação que acaba com o nome das notas, mas a canção está numa tonalidade que não é boa para os alunos. Então eu mudo a tonalidade da canção, mas mantenho o nome das notas. Nesse sentido estamos a utilizar o dó móvel. Mas não é uma coisa que faça conscientemente. Eu não ligo nenhuma à altura absoluta das notas. Para mim é importante a função da nota no âmbito harmónico e não que as pessoas quando estão a cantar um *dó* saibam que aquilo é um *dó* e não é um *ré*... mas não é consciente. Às tantas isso tem a ver com o facto de eu não ter ouvido absoluto, portanto não ligo a essa questão.

E: Já alguma vez utilizou o sistema de números?

P8: Sim, isso usei com os mais pequenos.

E: E como é que ensinava esse sistema?

P8: A última vez que eu utilizei foi na [Escola D], portanto já foi há uns anos, três ou quatro anos, e eu não quero estar aqui a afirmar a pés juntos que fiz isto ou fiz aquilo porque o nosso cérebro pensa que fez uma coisa e não fez. Mas eu julgo que o que eu fazia era muito espontâneo, não pensava muito no assunto. O que eu fazia era, naquela fase de iniciação em que eles têm de olhar para o quadro e a partir de qualquer coisa que está escrita no quadro têm de dizer nomes de notas, (...) usava os números. Portanto, eu não passo logo para a pauta. Escrevia os números e normalmente fazia até ao âmbito da quinta: um, dois, três, quatro, cinco. Portanto, estamos a falar de miúdos a partir dos seis. Andar com os números para a frente e para trás não é uma coisa assim tão fácil para eles como poderemos pensar. Contar até sete ou oito, que é aquilo que nós queremos, a escala toda e depois contar, saltar e manter a lógica não é uma coisa fácil para eles. Mas eu penso que entre o um e o cinco é mais ou menos seguro. Também é preciso ver que a [Escola D] tem uma selecção muito apertada dos alunos e eles só escolhem alunos que cantam bem. E essa parte está mais ou menos garantida. Todos eles cantavam sem dificuldade nenhuma, a parte vocal estava resolvida. A questão da leitura obviamente que não estava mas era fácil resolvê-la a partir da voz. Portanto, eles cantavam, eles conhecem os números, portanto eles associavam o som aos números e a partir daí à medida que a coisa começa... A vantagem dos números quando a mim (...) prende-se com o facto de que é uma ordem, é uma estrutura que as crianças dominam. Eles sabem que os números têm uma determinada ordem e essa ordem não se pode alterar. Quando eu salto do um para o cinco eles percebem que há um salto. Há ali números pelo meio que não foram ditos. E esta noção, estrutura pré-estabelecida é uma coisa que me dá jeito para os sons. Se eu conseguir associar uma organização sonora à organização numérica que eles já dominam isso permite-lhes associar uma coisa nova com uma coisa que eles já conhecem. Torna a parte da leitura mais fácil. Depois a passagem para as notas é feita associando aos números escritos no quadro. Por cima do um escrevo *dó*, por exemplo, por cima do dois o *ré*, por cima do três o *mi*, e tudo isso. Numa primeira abordagem eu aponto para os números, não para as notas – as notas estão lá por cima – depois gradualmente vou apagando os números, e eles percebem que aquilo é o sítio do número e começam de repente a olhar para a nota. Penso que era isto eu fazia (...). A coisa é gradual. Também não quero estar a jurar que todos conseguiam

fazer. Eu tenho ideia que na altura quando eu fazia era algo que ao fim de algum tempo eles começavam a ter alguma independência a olhar para as notas (...). Eu tenho a sensação que isso funcionava, que isso acontecia. Penso que não a todos. Havia sempre uns quantos que a associação não era imediata, demorava mais tempo.

E: Quando fala em sistema de números...associava sempre o número um à tónica ou, por exemplo, utilizava o número seis como tónica das tonalidades menores?

P8: Eu associava o um à primeira nota que eles começavam a cantar.

E: Independentemente de ser a tónica?

P8: Não. Era a tónica e eu só usava no modo maior. Eu não passava do maior para o menor. Eu não fazia essa relação. Já é tão difícil fazer esta colagem da organização sonora com a organização numérica, é uma coisa tão demorada, que estar logo preocupado em fazer logo a numeração com o menor, não é uma coisa que...eu penso que é uma coisa que eu não faria. Não quer dizer que não funcionasse. Para mim era mais importante que eles comessem a adquirir esta noção da organização do som, uns atrás dos outros e que eles têm um lugar próprio.

E: Alguma vez, por exemplo, entregou uma partitura e pediu para eles lerem em números?

P8: Não. Eu lembro-me que fazíamos ditados. Quando eles já associavam bem eu tocava no piano ou cantava em “no-no-no”, ou “la-la-la” e eles escreviam os números, coisas muito óbvias. E depois passavam para a escrita das notas correspondentes aos números. Muitas vezes eles escreviam primeiro os números e depois por cima escreviam as notas, porque eles já sabiam a que é que correspondia. Era isto que nós fazíamos. O que nós fazíamos às vezes com alguns mais do 4º ano de Iniciação, portanto estamos a falar de miúdos de (...) nove anos, era começar a cantar a vozes com os números. Quando eles tinham muita segurança nós conseguíamos separar [a turma] em dois grupos e eles com os números cantarem a vozes. Eles ganhavam independência. Mas essa noção de maior, menor nunca usei relacionada com os números.

E: Trabalhava mais com o modo maior?

P8: Esta questão dos números é uma questão de leitura. É uma associação daquilo que se faz com a voz àquilo que está escrito. (...) Isto não é uma coisa que está certa ou errada. Nem estou a dizer que não funcionaria se fosse feito, mas eu penso que a relação maior, menor é uma relação sonora. É uma relação de cor do som e não de uma coisa que está escrita. É uma coisa que se percebe pela audição e não pela escrita. (...)

E: Que razões é que o levaram a utilizar esse sistema? Já referiu a questão da ordem das notas, e intervalos. Há mais alguma razão?

P8: (...) Eu vi o professor Francisco Cardoso fazer, não sei se na Iniciação ou no 1º grau, e eu lembro-me de na altura ter achado que de facto aquilo funcionava. Para mim fez sentido (...) Eu penso que o que está por detrás disso é mesmo essa questão de que a organização “um, dois, três, quatro, cinco” e o facto dos números terem esta ordem, esta forma, é algo que já está definido, já está enraizado na criança, eles já sabem. É uma coisa que vem da outra escola, vem da Matemática, é uma coisa que eles já trabalharam e que nós podemos usar. E isso é uma coisa que é sempre útil na música: nós partirmos de uma estrutura qualquer que a criança já tem assimilada e associarmos a essa estrutura outra estrutura.

E: E que preparação é que fazia ou que faz para a introdução à leitura? (...)

P8: Eles têm que ser capazes de cantar e depois eu usava sempre os números.

E: E qual era o momento em que decidia introduzir a leitura?

P8: No caso da [Escola D] (...) eles querem que eles cheguem ao 1º grau já a ler. Portanto isso é obrigatório, eles lêem logo assim que for possível. Mas eu ainda fazia sempre um primeiro período só de entoação porque isso também é uma coisa que a escola tem. Eles têm que cantar, e têm que cantar bem. Mas eu acho que a partir do momento em que eles consigam cantar as canções afinadas, consigam fazer a reprodução sonora com boa musicalidade, nós podemos passar logo para essa parte. (...) É claro que a voz tem que estar bem. Se eles não estão a cantar bem não é possível. Porque eu posso cantar os números bem mas se eles não os cantam não vão associar aquela estrutura a estrutura nenhuma.

E: Como é que os alunos têm respondido à utilização desse sistema?

P8: Funciona bem. Porque eles estão a fazer uma coisa nova em cima de uma coisa que já sabem. Portanto é uma coisa que eles sabem que conseguem fazer, no entanto é nova. Está dentro daquela margem da dificuldade que é possível alcançar e que os mantém activos.

E: Havia alguma dificuldade que fosse frequente?

E: Alguns saltos. Por exemplo o salto cinco, dois, é um salto difícil, mesmo para mim. (...) Esses saltos às vezes são difíceis. O salto um, cinco é fácil. Mas depois quando nós queremos fazer por exemplo, um, quatro, cinco, nós temos aqueles no meio, a coisa aí é mais complicada. E realmente este cinco, dois é um salto que demora muito tempo a ser feito.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.